



HAL
open science

L'appropriation des prescriptions en arts plastiques dans le développement de l'activité des enseignants du premier degré.

Caroline Melis Kakaviatos

► To cite this version:

Caroline Melis Kakaviatos. L'appropriation des prescriptions en arts plastiques dans le développement de l'activité des enseignants du premier degré.. Education. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT : 2023LYO20097 . tel-04553089

HAL Id: tel-04553089

<https://theses.hal.science/tel-04553089v1>

Submitted on 19 Apr 2024

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.



N° d'ordre NNT : 2023LYO20097

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 13 octobre 2023 par :

Caroline MELIS

L'appropriation des prescriptions en arts plastiques dans le développement de l'activité des enseignants du premier degré.

Devant le jury composé de :

Fabienne BRIÈRE-GUENOUN, Professeure des Universités, Aix Marseille Université, Présidente

Sandrine MORSILLO, Professeure des Universités, Université Paris 1, Rapporteur

Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur des Universités, Université Champagne Ardenne, Rapporteur

Philippe BARYGA, Maître de conférences, Université de Bordeaux, Examineur

Christian VIEAUX, Inspecteur Général, Inspection générale de l'éducation, de la recherche et du sport,
Ministère de l'éducation, Examineur

Jean-Charles CHABANNE, Professeur des Universités, École normale supérieure de Lyon, Directeur de thèse

Laurence ESPINASSY, Professeure des Universités, AMU Aix Marseille Université, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université de Lyon
Université Lumière Lyon 2
École Doctorale Éducation, Psychologie, Information et Communication
Unité de recherche Éducation, Cultures, Politiques

Appropriation des prescriptions en arts plastiques dans le développement de l'activité des enseignants du premier degré

Par Caroline MELIS-KAKAVIATOS

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation et de la Formation

Sous la direction de Jean-Charles CHABANNE
et la co-direction de Laurence ESPINASSY

Présentée et soutenue publiquement le 13 octobre 2023

Devant un jury composé de :

M. CHABANNE Jean-Charles, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, École Normale Supérieure de Lyon, directeur de thèse

M. BARYGA Philippe, maître de conférences en didactique de l'art, Université de Bordeaux (examineur)

M. BRAU-ANTONY Stéphane, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Champagne Ardenne (rapporteur)

Mme BRIERE-GUENOUN Fabienne, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Aix-Marseille Université

Mme ESPINASSY Laurence, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Aix-Marseille Université, co-directrice de thèse

Mme MORSILLO Sandrine, professeur des universités en Arts Plastiques et Sciences de l'art, Université Paris 1 (rapporteur)

M. VIEAUX Christian, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche en discipline des arts plastiques, Ministère de l'éducation nationale

Année 2022-2023

À Prune et Milo, que tout vous soit possible

« 9 novembre 1957

Cher Monsieur Germain,

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler un peu de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse, de toutes mes forces.

Albert Camus »

Lettre d'Albert Camus à son instituteur Monsieur Germain

« Qu'est-ce que vous allez faire, me dit Matisse, en faisant allusion à notre projet de livre, pas de style noble, j'espère »
« Rassurez-vous, cela n'est pas dans mes intentions. Cela vous irait très mal d'ailleurs ? Vous n'êtes pas un père noble comme M. Ingres ! Rien de moulé en vous, votre peinture est jeune, ardente. Vous êtes du côté de Delacroix »

Henri Matisse, Bavardages : les entretiens égarés propos
recueillis par Pierre Courthion

Remerciements

Il est plus que nécessaire mais ô combien difficile de formuler tous mes remerciements tant il me semble compliqué de pas oublier des personnes qui par leur présence, leurs mots, leurs encouragements ont à un moment ou à un autre permis la réalisation de ce travail.

Je commencerai par remercier très chaleureusement mes deux directeurs Jean-Charles Chabanne et Laurence Espinassy.

Laurence qui dès le départ a accepté cette direction et qui de fait m'a permis de croire en sa possibilité. Je ne suis que le fruit de l'école marseillaise et j'ai été plus qu'honorée qu'elle accepte d'être celle qui m'a mis le pied à l'étrier de la recherche en didactique des Arts Plastiques. Jean-Charles qui par un hasard heureux a accepté de suivre ce travail en arts plastiques et que je ne saurai assez remercier pour m'avoir apporté sa rigueur, son regard ainsi que ses conseils aiguisés sans jamais se départir d'une grande humanité et d'un humour toujours présent, merci.

Je souhaite également remercier Fabienne Brière-Guenoun qui a accompagné les balbutiements de cette recherche, la suite de ce travail témoigne de l'empreinte qu'elle a su y laisser.

Mes remerciements vont aux membres du jury qui ont accepté de s'intéresser à ce travail de thèse et de l'évaluer.

Merci aux membres des laboratoires ECP et GCAF pour les échanges qui m'ont obligé à me poser les bonnes questions à des moments où je ne savais plus comment avancer.

Je remercie les enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteur de l'éducation nationale qui ont accepté que je vienne les interviewer, les observer dans le quotidien de leurs classes. Ils ont été d'une grande générosité. Je tiens tout particulièrement à adresser mes remerciements à Émilie, Hubert et à l'ensemble des professeurs des écoles ayant participé au groupe de travail Arts et Culture.

Plus largement, il y a des personnes qui par leur rencontre, leur présence ont également contribué à l'existence de ce travail. Je leur témoigne de ma plus vive gratitude. En premier lieu, celui qui m'a formé alors toute jeune enseignante et m'a donné à la fois l'envie, le plaisir de transmettre mais aussi la volonté d'engagement dans la discipline qui est la nôtre, M Bernard-André Gaillot, un merci infini. Sandra Goldstein qui m'a fait comprendre un jour que l'ambition m'était permise. Pascal Vallet qui a su me bousculer quand il le fallait pour que je m'engage sur la voie de la recherche.

Isabelle Claverie, ma comparse de doctorat, j'espère que nous pourrons continuer à travailler souvent ensemble et construire de nombreuses futures recherches en arts plastiques !

Pour leur soutien sans faille Cécile, Sophie, Laurence, Nathalie et Sandra merci Mesdames !
Votre bonne humeur, nos conversations et vos rires sont précieux.

Je souhaite aussi remercier ma famille qui par sa présence a su me soutenir sans jamais me questionner sans cesse sur « où j'en étais ». Mes parents qui me suivent dans toutes mes entreprises, Olivier mon frère toujours bienveillant, Gwenaëlle pour son aide, sa relecture attentive et sa sincérité mais aussi Louise, Elliot et Daphné.

Enfin, mes remerciements vont vers ceux qui ont partagé mon quotidien de doctorante. Prune et Milo qui ont toujours été enthousiastes pour moi quoi qu'il arrive ! Denis qui m'a encouragé et a souvent cru en moi plus que moi-même et m'a donné confiance. Les mots me manquent pour vous exprimer à tous les trois mes sentiments.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire.....	7
1 Glossaire et abréviations utilisées.....	17
1.1 Glossaire.....	17
1.2 Abréviations	18
Chapitre 1 Introduction	19
1. Le point de départ.....	20
2 Une sensation de mise en danger.....	20
3 Le choix des terrains	21
3.1 Une filiation.....	21
3.2 Premier terrain	21
3.3 Second terrain	22
4 Les prescriptions	22
4.1 Que sont les prescriptions ?	22
4.2 Notre questionnaire	24
4.3 Les prescriptions comme outils ?	24
4.4 Un sentiment de non-légitimité	24
5 L'activité enseignante en AP	25
6 Une problématique de recherche	26
Chapitre 2 Cadre théorique.....	27
1 Savoir et contenu.....	28
1.1 Pour notre recherche	28
2 Le schéma didactique.....	29
2.1 Le contrat didactique	29
2.2 Le jeu didactique.....	29
2.3 Le milieu	30
2.4 Le contrat-milieu.....	32
2.5 Les relations internes.....	32
2.6 L'action conjointe	34
2.7 La transaction didactique.....	34
2.7.1 La transposition didactique externe.....	35
2.7.2 La transposition didactique interne	35
3 L'enseignement des Arts Plastiques	36

3.1	Naissance d'une discipline	36
3.2	Les principes didactiques	36
3.3	Une posture professionnelle	37
3.4	Une construction didactique : différents temps.....	37
3.4.1	La problématisation.....	38
3.4.2	La formulation de la demande	38
3.4.3	L'évaluation	39
3.4.4	La pratique	39
3.4.5	La verbalisation	39
3.4.6	La référence aux œuvres	40
4	<i>Analyse du travail/vs/analyse de l'activité/vs/ergonomie de l'activité</i>	40
4.1	L'analyse du travail	40
4.1.1	André Ombredane.....	41
4.1.2	Jean-Marie Faverge	41
4.2	L'analyse de l'activité.....	41
4.3	Ergonomie et enseignement	42
4.4	Vers l'activité enseignante	42
4.5	Une recherche impliquée	42
4.6	Définir l'activité enseignante	43
4.7	Spécificité de l'activité enseignante	44
4.7.1	Pour notre recherche	44
4.7.2	Activité enseignante et pensée divergente.....	45
4.7.3	Activité enseignante, un acte créateur ?.....	45
5	<i>Les principes fondateurs chez Leontiev.....</i>	46
5.1	La théorie de l'activité chez Leontiev	46
5.2	Le motif	47
5.3	L'action.....	47
5.4	Les opérations	48
5.5	Pour notre recherche	49
6	<i>Les principes de l'analyse de l'activité</i>	50
6.1	Comment observer l'activité enseignante ?.....	51
6.1.1	Qu'est-ce que l'analyse de l'activité ?	51
6.1.2	Les principes de la théorie de l'action	51
6.1.2.1	La conscience	51
6.1.2.2	L'environnement.....	52
6.1.2.3	La différenciation	52
6.1.2.4	Internalisation – externalisation	52
6.1.2.5	La médiation	52
6.1.2.6	Les interactions.....	53
6.2	Comment définir le milieu de l'action ?	53
6.2.1	Une ouverture à l'action située	54
6.3	La didactique comparée comme point d'entrée	54
6.4	Définition des trois niveaux d'analyse.....	56

6.5	Explicitation des trois niveaux de l'activité enseignante.....	57
6.5.1	Le niveau macro	57
6.5.1.1	Première strate	57
6.5.1.2	Deuxième strate.....	58
6.5.1.2.1	Le niveau académique.....	58
6.5.1.2.2	Le niveau du réseau	58
6.5.2	Le niveau méso.....	59
6.5.3	Le niveau micro	60
6.5.4	Récolte et circulation des données entre les niveaux.....	60
7	<i>Les principes fondateurs chez Vygotski</i>	61
7.1	La psychologie du développement chez Vygotski	61
7.1.1	Les fonctions psychiques naturelles	62
7.1.2	Les fonctions psychiques supérieures	62
7.1.3	Le rôle du langage	62
7.1.3.1	Langage et mot en Arts Plastiques.....	63
7.1.4	Dans notre recherche	63
7.1.5	Le rôle de la pensée.....	64
7.1.6	Dans notre recherche	64
8	<i>Les mécanismes de conscience chez Vygotski</i>	64
8.1	Conscience et psychisme.....	65
8.2	De la conscientisation à l'appropriation	66
8.3	Les mécanismes d'appropriation.....	67
8.3.1	Internalisation – Externalisation.....	67
8.3.2	Internalisation – Externalisation – Dialogisme	68
8.3.3	Internalisation – Externalisation – Dialogisme – Activité	68
8.3.4	Activité – Genre de l'activité	69
9	<i>Les principes vygotkiens dans notre recherche.....</i>	69
9.1	Concept quotidien	70
9.2	Concept scientifique	70
9.3	Concept primaire	70
9.4	Pour notre recherche	74
9.5	Quelques exemples de concepts primaires en AP.....	75
10	<i>Le milieu de développement selon Vygotski</i>	76
10.1	Du contexte au milieu selon Vygotski et les théories de l'activité.....	76
10.2	Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité est unique.....	77
10.3	Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité est multiple.....	77
10.4	Le milieu/les milieux – Wallon	77
11	<i>La notion de dialogisme – Bakhtine/Volochinov.....</i>	78
12	<i>Frontières et objets limites</i>	80
12.1	Franchissement des frontières	80
12.1.1	Différents niveaux du franchissement des frontières	81
12.1.2	Les moyens du franchissement des frontières	81
12.1.3	Le franchissement des frontières unique, homogène et hétérogène	82
12.2	Objets limites (boundary objects)	82

12.2.1	Comme artefact.....	82
12.2.2	Comme concept.....	83
12.2.3	Pour notre recherche.....	83
12.2.4	Objet limite et dialogisme	84
12.3	Nature des objets limites dans notre recherche	84
12.3.1	Ambiguïté des objets limites	84
12.3.2	Condition de l'activation des objets limites.....	85
12.4	Pour conclure une acceptation du sens des objets limites selon Engeström	86
13	<i>Activité et collaboration.....</i>	86
13.1	La notion d'agentivité selon Engeström	86
13.2	Agentivité et collaboration	87
13.2.1	Agentivité distribuée	87
13.2.2	Agentivité et activité.....	87
13.2.3	Agentivité et coopération.....	87
13.2.4	La structuration nodale	88
13.3	Dans notre recherche.....	88
14	<i>Le rapport au savoir.....</i>	89
14.1	Définition par B. Charlot	89
14.1.1	Information.....	89
14.1.2	La connaissance	89
14.1.3	Le savoir.....	89
14.2	Le savoir : un concept vivant	89
14.2.1	Que désigne-t-on par savoir ?	89
14.3	Conditions du savoir	90
14.3.1	Le phénomène d'appropriation.....	90
14.3.2	Du savoir au savoir-objet.....	90
14.4	Facteurs d'appropriation.....	92
14.4.1	Le rapport identitaire.....	92
14.4.2	Le rapport social	92
14.5	Pour notre recherche	92
15	<i>L'appropriation des prescriptions au regard de l'approche anthropologique du rapport au savoir et didactique par Chevallard.....</i>	93
15.1	L'institution	93
15.2	Les rapports institutionnels.....	93
15.3	L'appropriation des prescriptions.....	94
15.3.1	Connaissance intégrée.....	94
15.3.2	Connaissance distanciée.....	94
15.4	Appropriation et rapports aux œuvres	95
15.5	Appropriation et rapports aux œuvres en AP	96
16	<i>Pour conclure</i>	97
17	<i>Problématique et questions de notre recherche</i>	100
Chapitre 3 Cadre Méthodologique.....		101
1	<i>La nécessité de méthodes indirectes</i>	102

2	<i>Une rigueur empirique « malgré tout »</i>	102
2.1	L'adéquation empirique	103
2.2	Le réel de référence	103
2.3	Pour notre recherche	104
2.3.1	Notre réel de référence	104
2.3.2	Notre adéquation empirique	105
2.3.2.1	Les différentes natures de données	105
2.3.2.2	Le produit scientifique	106
3	<i>Les descripteurs de notre recherche</i>	107
3.1	Le groupe social	107
3.2	Les groupes stratégiques	108
3.3	Les niveaux de l'activité observés : macro, méso, micro	109
4	<i>L'analyse des données</i>	109
4.1	Premier niveau d'analyse	110
4.2	Deuxième niveau d'analyse par comparaison multisites	110
5	<i>Méthodologie d'analyse par théorisation ancrée</i>	111
5.1	Une dimension anthropologique	112
5.2	Une dimension dialogique	112
5.2.1	Pour notre recherche, une démarche mixte	112
5.3	Une méthodologie en plusieurs étapes	113
5.3.1	La codification	113
5.3.2	La catégorisation	114
5.3.3	La mise en relation	116
5.3.4	Intégration/modélisation	118
5.3.5	Théorisation	119
6	<i>La nature des données</i>	119
6.1	L'autoconfrontation	119
6.1.1	Le genre professionnel	119
6.1.2	Le style	119
6.1.3	Autoconfrontation : Une méthode de recueil de données pré-réflexives	119
6.2	L'entretien d'explicitation	120
6.2.1	L'acteur comme source	120
6.2.2	Spécificité de l'entretien d'explicitation	120
6.3	L'entretien informel	121
6.3.1	Un échange <i>off</i>	121
6.3.2	De l'échange <i>off</i> aux données	122
6.4	Les trois pôles des données discursives	122
6.4.1	Le locuteur	122
6.4.2	Le panel	123
6.4.3	L'intervieweur	123
6.5	Analyse de retranscriptions écrites non produites	124
6.6	Fréquentation du terrain dans une <i>approche ethnographique</i>	124
6.6.1	Le pacte ethnographique	125
6.6.2	Limites de cette approche	125

6.6.2.1	Réseau REP+ Miramaris	125
6.6.2.2	Réseau REP Chambon-Feugerolles	126
6.7	Des données observationnelles.....	127
6.7.1	Pour notre recherche	127
Chapitre 4 Présentation des terrains et analyses des données		128
1	Analyses des textes officiels prescriptifs : Réseau d'éducation prioritaire, parcours PEAC à l'échelle d'un réseau, programme d'AP.....	128
1.1.1	Les textes, les attendus	130
1.2	Les contextes des réseaux : qu'est-ce qu'un REP+ ?	130
1.2.1	Différences entre REP et REP+	131
1.3	Découpages géographiques des réseaux REP	132
1.4	Les programmes d'arts plastiques	133
1.4.1	Les programmes d'enseignement	133
1.4.1.1	Tableaux synthétiques des programmes par cycle	133
1.4.1.2	Occurrences des programmes d'AP	138
2	Présentation des terrains d'observations	142
2.1	L'éducation prioritaire dans l'académie de Lyon	142
2.1.1	Le réseau REP du Chambon-Feugerolles	142
2.1.2	La commune	142
2.1.3	Le réseau	143
2.1.4	L'organisation géographique.....	143
2.1.5	Notre recherche	145
2.2	L'éducation prioritaire dans l'académie d'Aix-Marseille	146
2.2.1	Le réseau REP+ de Miramaris	148
2.2.2	La commune	148
2.2.3	Le réseau	148
2.2.4	Notre recherche	149
3	Nos observations	150
3.1	Quelle réalité au niveau micro ?.....	150
3.2	Quel vécu de l'organisation du réseau ?.....	159
3.3	PEAC.....	161
3.3.1	Inexistence	161
3.3.2	Les modalités du PEAC	163
3.3.3	Le contenu du PEAC.....	167
3.3.4	Le PEAC et le prescrit.....	168
3.3.5	Le parcours personnel de l'élève.....	169
3.3.6	Le PEAC vs le parcours citoyen	170
3.3.7	Conclusion	171
3.4	Le travail en réseau.....	173
3.4.1	État des lieux	173
3.4.1.1	L'échange intra degré à l'intérieur du réseau	173
3.4.1.2	L'échange inter degré à l'intérieur du réseau :	175
3.5	Adaptation de l'activité.....	176
3.5.1	La coordination du réseau.....	176
3.5.2	Les échanges inter degré.....	177
3.5.3	Le sentiment de légitimité.....	177
3.5.4	Le statut.....	178

3.6	Le travail inter degré/intra cycle	181
3.6.1	État des lieux	181
3.6.2	L'implication des individus	181
3.7	Pour conclure.....	183
3.8	La présence d'une coordination de réseau : les fonctions de trader et de broker.....	183
3.8.1	Adaptation de l'activité	184
3.8.2	Importance du travail en équipe	185
3.9	Pour conclure.....	186
4	Rapport disciplinaire cycle 3 (PE CM2/PAP) / Didactique des Arts Plastiques.....	188
4.1	Les prescriptions	188
4.1.1	Que disent les prescriptions	188
4.1.2	Qu'observe-t-on dans les classes ?.....	189
4.2	Le statut.....	189
4.3	Le manque de temps.....	192
4.4	Le déficit de formation.....	193
5	Conditions, contraintes, lien entre le réel de l'activité et la place organisatrice des prescriptions	197
5.1	Question du partage par les acteurs des <i>concepts primaires</i> induit par les prescriptions.	197
5.2	L'activité se développe à l'intersection des milieux professionnels :.....	199
5.3	Le travail enseignant.....	201
6	Tableaux d'analyse des transitions de l'action à l'activité	208
6.1	Anna	210
6.2	Sara	213
6.3	Ava	219
6.4	Léa.....	221
6.5	Suzy.....	223
7	Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : terrain Miramaris	224
7.1	Fiches analytiques Miramaris.....	226
7.2	Fiche analytique de la catégorie macro/micro.....	227
7.2.1	Manifestation des prescriptions au niveau macro/micro	228
7.2.2	Un auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité	228
7.2.3	Un auto-questionnement sur le rapport au savoir des champs référentiels pour faire vivre les prescriptions.....	228
7.2.4	Un questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe	229
7.2.5	Conditions d'existence des prescriptions dans le développement de l'activité.....	229
7.2.6	L'outil.....	229
7.2.7	L'accompagnement	231
7.3	Fiche analytique méso	233
7.3.1	Manifestation des prescriptions au niveau méso.....	234
7.3.2	Une catégorie propre aux acteurs du niveau méso.....	235

7.3.3	La relation intra cycle	235
7.3.4	La relation inter degré	236
7.3.5	Organisation du travail	236
7.3.6	Statut des acteurs.....	237
7.4	Fiche analytique méso/micro	239
7.4.1	Manifestation des prescriptions au niveau méso.....	240
7.4.2	Auto-positionnement des acteurs par rapport aux prescriptions	240
7.4.3	Le statut des acteurs et sentiment de légitimité dans le lien méso/micro	240
7.4.4	Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions AP et PEAC.....	241
7.4.5	Les facteurs favorisant l'appropriation des prescriptions	241
7.5	Fiche analytique micro AP	243
7.5.1	Le rapport au savoir et phénomènes d'appropriation	244
7.5.2	Un déplacement du rapport au savoir	244
7.5.3	Un sentiment de non-légitimité	245
7.5.4	À la recherche de fondements pédagogiques.....	245
7.6	Fiche analytique micro/outil	247
7.6.1	De l'outil à l'appropriation des prescriptions	248
7.6.2	De l'outil à l'instrument.....	248
7.7	Fiche analytique niveau intra micro	250
7.7.1	Le rapport au savoir et phénomènes d'appropriation	250
7.7.2	L'aspect dialogique des prescriptions	250
7.8	Modélisation et théorisation du groupe social témoin Miramaris	251
8	<i>Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : terrain Chambon-Feugerolles.....</i>	253
8.1	Fiches analytiques Chambon-Feugerolles	253
8.2	Fiche analytique de la catégorie macro/micro.....	254
8.2.1	Manifestation des prescriptions au niveau macro/micro	255
8.2.1.1	Un auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité	255
8.2.1.2	Un questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe 255	
8.2.2	Conditions d'existence des prescriptions dans le développement de l'activité.....	255
8.2.2.1	Accompagnement et formation.....	255
8.3	Fiche analytique méso	257
8.3.1	Manifestation des prescriptions au niveau méso.....	258
8.3.2	La relation intra degré	258
8.3.3	La relation inter degré	258
8.3.4	Col-laboration inter-degré.....	259
8.3.5	Statut des acteurs.....	259
8.4	Fiche analytique méso/micro	261
8.4.1	Manifestation des prescriptions au niveau méso.....	262
8.4.2	Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions AP	263
8.4.3	Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions du PEAC.....	263
8.4.4	Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions du réseau REP	263
8.5	Fiche analytique micro	265
8.5.1	Le rapport au savoir et aux disciplines fondamentales	265
8.5.1.1	Le rapport au savoir : deux positionnements	266
8.5.1.2	Déplacement du rapport au savoir : les disciplines dites fondamentales	267
8.5.2	Le rapport à l'outil	268
8.5.2.1	De l'outil à l'appropriation des prescriptions	268

8.5.2.2	De l'outil à l'instrument	269
8.6	Fiche analytique niveau intra micro	270
8.6.1	Le rapport au savoir et phénomènes d'appropriation	270
8.7	Modélisation et théorisation du groupe social témoin Chambon-Feugerolles	271
8.7.1	Organisation du réseau comme facteur d'incitation.....	271
8.7.2	Non-appropriation des prescriptions	271
8.7.3	Appropriation des prescriptions.....	272
9	<i>Mise en relation et intégration des catégories de la démarche ATA</i>	273
9.1	Réponses à nos questions de recherche	273
10	<i>Nouvelles hypothèses.....</i>	275
10.1	Une demande fortuite et non sollicitée	275
10.1.1	Formulation de la demande	275
10.2	Une réponse engagée	276
10.3	Les hypothèses	276
10.4	Un changement de posture.....	276
10.4.1	Le statut de chercheuse-intervenante.....	276
10.5	Le schéma constructeur de la formation	277
10.5.1	Définir	277
10.5.2	Réguler.....	278
10.5.3	Dévoluer	280
10.5.3.1	Les gestes d'indications	282
10.5.4	Institutionnaliser.....	284
11	<i>Rapport disciplinaire 1^{er} degré / Didactique des Arts Plastiques</i>	285
11.1	L'appropriation liée aux prescriptions d'AP	287
11.1.1	En cycle 1	288
11.1.2	En cycle 2 et cycle 3	289
11.2	L'appropriation liée à la didactique des AP.....	291
11.2.1	En cycle 1	291
11.2.2	En cycle 2 et cycle 3	292
11.3	Verbalisation d'habitude de pratique.....	295
11.3.1	En cycle 1	295
11.3.2	En cycle 2 et cycle 3	296
12	<i>Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : le groupe Arts et Culture</i>	297
12.1	Fiche analytique méso/micro groupe art et culture.....	299
12.1.1	Manifestation des prescriptions au niveau méso/micro	299
12.1.2	Conditions d'existence des prescriptions dans le développement de l'activité	300
12.2	Fiche analytique niveau micro/rapport au savoir groupe art et culture	301
12.2.1	Rapport au savoir et champ référentiel.....	302
12.2.2	Des concepts primaires aux concepts primaires partagés.....	302
12.2.3	Rapport au savoir et disciplines fondamentales.....	303
12.3	Fiche analytique des prescriptions au niveau micro/groupe art et culture.....	305
12.3.1	La manifestation de l'appropriation des prescriptions dans le réel de l'activité.....	306
12.3.2	Des habitudes	307
12.3.3	Des attitudes.....	308
12.3.4	Rôle de la formation initiale	309

12.3.5	Déplacement du développement de l'activité	310
12.3.5.1	Conscientisation.....	310
12.3.5.2	Réticences.....	311
12.4	Fiche analytique niveau micro/rapport au savoir disciplinaire groupe art et culture....	312
12.4.1	Le rapport au savoir disciplinaire et phénomènes d'appropriation	313
12.4.2	Évolution du rapport au savoir	313
12.4.3	Rapport au savoir et disciplines fondamentales.....	314
Chapitre 5 Conclusion		316
1	Discussion et méthodologie	316
2	Rappel des questions de recherche.....	317
2.1	Les prescriptions sont connues et mises en œuvre	317
2.2	Les prescriptions sont connues mais non mises en œuvre	319
3	Appropriation et développement de l'activité	322
4	Le concept primaire partagé	324
4.1	Qu'est-ce qu'un concept primaire ?	324
4.2	Que serait un concept primaire partagé en AP ?.....	325
4.3	Comment un concept primaire peut devenir partagé ?	328
4.4	Manifestation de leur appropriation dans l'activité	329
5	Perspectives.....	329
Table des illustrations		331
Bibliographie.....		334

1 Glossaire et abréviations utilisées

1.1 Glossaire

Chef d'établissement	Voir principal de collège
Collège	Établissement public local d'enseignement accueillant des élèves de 11 à 14 ans. Il est désigné comme appartenant au second degré. Il est organisé sur quatre années allant de la sixième à la troisième. Ces niveaux sont découpés en cycle. Le cycle 3 et le cycle 4. L'enseignement est assuré par des professeurs de collège et de lycée spécialistes de leur discipline.
Conseillère pédagogique départementale	Professeur du premier degré détaché ayant comme mission d'accompagner les équipes dans leurs besoins de formation. Le conseiller pédagogique départemental est sous l'autorité de l'inspection académique. Il peut avoir une mission généraliste ou une spécialisation (arts visuels, musique, éducation physique et sportive...)
Cycle 3	Cycle d'enseignement regroupant trois niveaux (CM1, CM2 et sixième) le cycle 3 a de spécifique de rassembler des niveaux des deux degré d'enseignement 1 ^{er} et 2 nd .
Cycle 4	Cycle d'enseignement regroupant trois niveaux (5 ^e , 4 ^e et 3 ^e), il est intégralement assuré au collège.
Inspecteur de l'éducation nationale	Cadre supérieur de l'éducation nationale en France dont la mission est de veiller à la mise en œuvre des prescriptions nationales dans les écoles du premier degré.
Lycée	Établissement scolaire accueillant des élèves de 15 à 18 ans. Il est désigné comme appartenant au second degré. Il est organisé sur trois années (2de, 1ère et Terminale). Il prépare au baccalauréat donnant accès aux études supérieures en France. L'enseignement est assuré par des professeurs de collège et de lycée spécialistes de leur discipline
Parcours d'éducation artistique et culturel	Le parcours d'éducation artistique et culturelle met en cohérence la formation des élèves du primaire au secondaire. Il doit permettre aux élèves d'aborder dans leur diversité les grands domaines de l'art. Il favorise également la cohésion au sein de l'école ou de l'établissement en mobilisant élèves, enseignants et parents autour de projets artistiques et culturels.
Principal de collège	Personnel de direction ayant la responsabilité administrative d'un collège
Professeur de collège et lycée	Le professeur de collège et de lycée est spécialiste d'une discipline qu'il enseigne dans les établissements du second degré
Premier degré	Désignation dans le système d'éducation français des premières années de scolarisation regroupant la maternelle et l'élémentaire et accueillant des élèves de 2 à 10 ans. L'enseignement est assuré par des professeurs des écoles polyvalents
Réseau d'éducation prioritaire	Ensemble constitué sur des critères sociaux autour d'un collège et de plusieurs écoles. Ce réseau a comme vocation de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire. Des moyens supplémentaires sont mis en place pour assurer la réussite des élèves et notamment des classes de moins 25 élèves.
Réseau d'éducation prioritaire plus	Ensemble constitué sur des critères sociaux autour d'un collège et de plusieurs écoles. Ce réseau concentre des difficultés sociales et économiques encore plus fortes que dans un réseau d'éducation prioritaire classique. Cela se traduit dans les établissements par des moyens supplémentaires pour assurer un meilleur suivi des élèves et de leurs apprentissages (classe de moins de 25 élèves, moins d'heures de cours par semaine pour les professeur afin de leur permettre de prendre part à des initiatives pédagogiques collectives)

Second degré	Désignation dans le système d'éducation français des années de scolarisation menant à la certification du baccalauréat. Il s'organise autour du collège et du lycée
--------------	---

1.2 Abréviations

ALP	Action locale prioritaire inter degré
AP	Arts plastiques
CE	Chef d'établissement voir principal de collège
CPD	Conseillère pédagogique départementale
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
PE	Professeur des écoles
PEAC	Parcours d'éducation artistique et culturel
PCL	Professeur de collège et lycée
RAR	Réseau de réussite scolaire
REP	Réseau d'éducation prioritaire
REP+	Réseau d'éducation prioritaire plus
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
ZUS	Zone urbaine sensible

Chapitre 1 Introduction

Le questionnement de cette thèse est fortement lié au parcours professionnel qui est le nôtre. Professeur d'Arts Plastiques (AP) de formation, nous avons exercé pendant 20 ans en collège et en lycée. Cette expérience s'est enrichie de missions d'inspection ainsi que de l'accompagnement en tant que tutrice des stagiaires dans leurs entrées dans le métier. Par la suite, notre évolution professionnelle a pris un caractère définitivement en lien avec la formation initiale en intégrant à temps plein l'Institut Nationale Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) où notre mission est de former dans la discipline des AP les étudiants préparant les concours d'enseignement aussi bien dans le 1^{er} et le 2nd degré et d'accompagner les lauréats à ces concours. Ainsi notre réflexion s'est construite au cœur de cette activité formative et au regard de constats observés sur le terrain. En premier lieu, l'interrogation de comprendre comment se construit l'enseignement des AP dans les classes ? Comment les acteurs développent leurs activités dans le cadre des prescriptions d'AP ? Très vite se sont associées d'autres questions : pourquoi les AP sont-ils souvent vécus comme une difficulté pour les enseignements du 1^{er} degré ? Quelles en sont les raisons ?

Notre approche a fait le choix de s'interroger sur les moyens mis en œuvre par les professeurs des écoles (PE) pour faire vivre cette discipline. Ainsi l'analyse de l'activité enseignante à l'intérieur d'un réseau d'éducation prioritaire a permis d'observer, d'analyser, comparer les choix opérés par les acteurs pour mettre en application les attentes liées à la discipline. Nous nous plaçons donc du côté du travail enseignant.

L'inscription dans un réseau d'éducation prioritaire correspond aux deux terrains qui ont été les nôtres. Ces contextes spécifiques bénéficient de structures, outils, instances, moyens qui permettent un développement facilité de l'activité enseignante et de ses effets. Au regard de notre interrogation de départ, il a été question ici d'analyser le développement de la discipline AP à l'intérieur d'un réseau. Quels sont les outils existants ? Sont-ils utilisés ? Par qui et comment ?

Nous avons fait le choix de confronter les acteurs aux choix qui sont les leurs mais aussi à ceux de leurs collègues. Les modes de penser, d'agir de chacun se répondent, s'opposent dans un contexte qui est censé être partagé. Notre cadre méthodologique est de type empirique et inductif permettant de mettre en lumière la part inconsciente de l'activité enseignante.

1. Le point de départ

Notre parcours professionnel nous a obligé à un décentrage. Passant d'un enseignement des AP dans le second degré à destination d'élèves à une posture toute autre qui était « apprendre à apprendre » à enseigner les AP.

Si la posture première a été de transmettre les spécificités de la didactique des AP, très vite la question s'est déplacée. Plus que « apprendre à apprendre », il faut d'abord comprendre ce que l'on doit apprendre. Confrontée principalement à un public destiné à l'enseignement dans le premier degré, il a fallu prendre en considération des postures, des sentiments, des connaissances et modes de penser qui étaient au départ considérés comme des acquis voir des prérequis ce qu'ils n'étaient pas.

Une des réalités immédiate est comme dans tout domaine d'expertise, le partage du même vocabulaire. La discipline AP possède son jargon : incitation, effectuation, pratique plastique... Mais il est apparu également que des termes comme hétérogénéité, cohérence, réel, représentation du monde n'étaient plus « compris » pour ce qu'ils sont dès lors qu'ils sont vus, lus dans le contexte des AP. Aussi l'appropriation des prescriptions pose parfois au départ un obstacle pour les PE qui ne savent pas « comment les prendre ».

2 Une sensation de mise en danger

Le premier constat qui a abouti à notre premier questionnement est pourquoi le fait d'enseigner les AP semble être vécu comme une mise en danger ? Il est apparu assez vite d'un réel écart entre ce qu'une formatrice dite « spécialisée » considère de fait comme acquis et qui pour des novices résulte d'une véritable remise en question des pratiques voire des attendus institutionnels. Formateur et formés ne partagent pas le même socle constituant le terrain d'entente où les échanges peuvent avoir lieu. Il faut mettre en place un espace épistémologique qui les relie afin d'une part « faire passer les savoirs » et d'autre part de « comprendre les savoirs ».

Nous pouvons nous questionner sur les différents niveaux possibles sur lesquels cette sensation de mise en danger de la part des formés s'opère :

- un niveau personnel lié à la formation et aux connaissances de chacun qui relève du rapport au savoir (Charlot, 1999; Chevallard, 2003).

- un niveau inter personnel à l'occurrence la posture que le PE et/ou formé adopte (consciemment ou pas) face au groupe (formés et/ou collègues).
- un niveau institutionnel lié aux attendus des différentes institutions (Chevallard, 2003) que le futur professeur des écoles (PE) se doit se satisfaire.

Ainsi nous nous interrogerons sur cette sensation de mise en danger pour comprendre si :

- d'une part, elle peut découler de l'absence d'un socle suffisamment solide pour parvenir à avancer dans la compréhension des savoirs à « faire apprendre »,
- d'autre part, elle participe à un sentiment de non-légitimité à enseigner les AP.

3 Le choix des terrains

3.1 Une filiation

Notre formation disciplinaire et professionnelle a été réalisée dans l'académie d'Aix-Marseille. Cette appartenance a toute son importance pour les choix de développement de notre recherche. Stagiaire dans cette académie, nous avons été formés par B.A Gaillot. Ce dernier venait de publier la première édition de son livre (Gaillot, 1997), la conception et la construction de notre posture d'enseignant d'AP ont été très fortement marquées par l'accompagnement épistémologique et didactique de B.A Gaillot. Nous étions en quelques sorte les « pèlerins » de la didactique des AP qui allions ensuite nous disperser au gré des affectations. Aussi cette conception de l'enseignement de la discipline n'a jamais constitué quelque chose de nouveau pour nous et dans notre naïveté nous pensions que cela était pareil pour tout le monde.

Ainsi lorsque nos questionnements nous ont amené à envisager un travail de thèse, revenir « à la source » nous a paru une évidence. D'une part pour retrouver des interlocuteurs ayant le même langage et avec qui nous partageons des « sous-entendus » épistémologiques.

D'autre part car la discipline des AP s'était enrichie d'un nouvel apport ergo-didactique porté par L. Espinassy. Aborder la mise en œuvre de la discipline en réfléchissant sur l'activité des enseignants nous permettait d'apporter des réponses à notre mission de formation.

3.2 Premier terrain

Notre recherche s'est dans un premier temps inscrite dans un projet plus vaste de recherche intervention. Il s'agissait d'une demande émanant du terrain¹ pour travailler avec les enseignants sur les modes d'évaluation dans un réseau d'éducation prioritaire. Après plusieurs

¹ Du principal du collège du réseau

prises de contact (réunions, conseil de cycle etc.), nous avons pu être en relation avec différents acteurs qui ont accepté que l'on rentre « dans leurs classes ».

Si la professeure d'AP a été immédiatement partante pour ce travail, il a été plus compliqué de tisser des liens de confiance avec les enseignants du 1^{er} degré. Les rencontres répétées et notamment avec une directrice d'école ont permis après une année de présence ponctuelle sur le terrain que deux PE acceptent d'être filmées en situation de cours². Une seule d'entre elle a accepté de participer à un travail d'analyse de son activité en AP³.

3.3 Second terrain

Pour répondre à des problématiques géographiques, très vite le besoin de trouver un terrain comparable s'est manifesté. Notre activité professionnelle étant implantée dans la région stéphanoise, nous avons pu rencontrer des acteurs de terrain d'un réseau d'éducation prioritaire. En premier lieu, le contact initial s'est fait par l'intermédiaire d'une conseillère pédagogique départementale (CPD) arts qui reprenait sa fonction de PE face à une classe de cycle 3. À la suite, nous avons pu rencontrer la directrice de son école ce qui nous a permis d'assister à plusieurs cours mais aussi de réaliser des entretiens.

Souhaitant avoir une vision la plus globale possible du réseau pour être en mesure de comparer les enjeux dans les deux terrains, nous avons pu solliciter l'Inspecteur de l'éducation nationale (IEN) et ainsi rentrer en contact avec un groupe de travail art et culture créé dans le réseau.

La Professeure d'AP du collège de secteur a elle aussi répondu présente sans réticence.

4 Les prescriptions

4.1 Que sont les prescriptions ?

Les prescriptions peuvent être de plusieurs natures. Elles peuvent prendre « corps » au travers d'un document officiel comme les programmes d'enseignement que l'on peut ainsi qualifier de prescripteur. On parle de prescriptions descendantes car élaborées et définies par les instances à destination des acteurs.

Elles peuvent également être ascendantes quand elles émanent du terrain de l'action. Dans l'enseignement, ce sont par exemple les prescriptions qui résultent du travail effectif des acteurs

² Cela a permis une autoconfrontation croisée

³ Au travers d'une autoconfrontation simple

de leurs contraintes (matérielles, temporelles...) des interactions avec les élèves. C'est cet ensemble qui va participer comme élément prescriptif sur le travail « *qu'il faut faire* ».

Notre définition des prescriptions ayant avant tout une approche disciplinaire, nous reprendrons ici le concept de *configuration disciplinaire* (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007) caractérisé par quatre espaces d'existences (Reuter, 2016, p. 20) :

- l'espace des prescriptions qui définit ce qui est licite ou illicite et que nous placerons dans notre recherche au niveau macro,
- l'espace des recommandations qui regroupent les dispositifs, institutions, acteurs qui préconisent telle manière de faire et qui correspond au moment d'action formation de notre recherche,
- l'espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires qui correspond au constat qui a donné lieu à notre recherche,
- les espaces de (re)construction-appropriation des disciplines par les acteurs qui correspond au niveau d'observation de notre questionnement.

Comment se manifeste dans l'activité des acteurs polyvalents l'appropriation des prescriptions en AP sachant que leur activité est à l'intersection de ces nombreux espaces ?

À cela s'ajoute une dimension intra-personnelle que l'agent va entretenir (pour ne pas dire vivre) avec les prescriptions. Nous convoquons à ce stade la représentation de l'individu que Yves Reuter nomme le concept du *vécu disciplinaire* (2016, p. 21). L'auteur introduit ce concept pour « questionner les manières dont les élèves existent dans les disciplines » (Idem, 2016, p. 21), il s'agit de prendre en considération entre autre le rapport émotionnel entretenu entre l'individu et la discipline. Si Reuter positionne son questionnement au niveau du vécu des élèves, dans le cadre de notre recherche nous pensons que ce vécu disciplinaire peut-être déplacé au niveau des professeurs et notamment des enseignants polyvalents face aux prescriptions d'AP.

Si l'on s'attache à ces nombreux facteurs, on peut aisément avancer que le rapport aux prescriptions est multiple, qu'il varie et évolue selon les acteurs. Mais aussi que les prescriptions même si elles sont partagées par les mêmes agents du fait de ces facteurs peuvent ne pas être comprises, admises, développées dans les mêmes conditions. Ainsi une prescription descendante même si elle ne revêt qu'une seule forme, peut donner lieu à une multiplicité de mises en forme par l'action de traduction de ces dernières par l'acteur du jeu. Cette appropriation se « nourrit » à la fois de dimensions *institutionnelles* et mais aussi d'une part de l'individu ce qui constitue ce que Reuter nomme le concept de *conscience disciplinaire* (Idem, 2016, p. 21).

4.2 Notre questionnement

À ce stade de notre réflexion, il nous est apparu important de problématiser le rapport aux prescriptions de la part des enseignants et plus spécifiquement des enseignants polyvalents. En effet, comment se développe l'activité des PE ? sur quelles bases et quels modèles ? « Les prescriptions sont non seulement un instrument pour l'action individuelle et collective des enseignants mais également un instrument de développement de leur activité » (Brière-Guenoun, 2017, p. 51).

Mais si les prescriptions ne sont pas utilisées comme un « outil pour enseigner », nous pouvons alors poser la question suivante : vers quelles (res)ources se basent les enseignants pour développer leur activité ?

Il semble que l'appropriation des prescriptions pose parfois au départ un obstacle pour les PE qui ne savent pas « comment les prendre ».

4.3 Les prescriptions comme outils ?

Les prescriptions (Ministère de l'éducation Nationale & Arrêté du 9-11-2015, 2015) sont une base commune à tous les acteurs. Ce socle est d'autant plus partagé quand elles sont inter degré comme c'est le cas en cycle 3 (Ministère de l'éducation Nationale & Décret n° 2013-682, 2013). Notre questionnement s'est aussi construit à la suite de notre confrontation avec des acteurs qui soit allaient chercher des ressources uniquement sur internet, soit ne connaissaient pas les prescriptions et appliquaient des méthodes non actualisées. Ces dernières étant vécues comme plus compréhensibles par rapport à des attendus prescriptifs qui seraient « déconnectés » de la réalité.

Alors pourquoi ces prescriptions voulues et conçues comme une aide, un ensemble de questionnements partagés à l'intérieur du cycle ne sont pas considérées et utilisées comme tels ?

4.4 Un sentiment de non-légitimité

Notre questionnement a été également nourri au départ du constat de la présence forte d'un sentiment de non-légitimité voire d'incompétence à enseigner les AP. Celui-ci est évoqué aussi bien par les acteurs du 1^{er} degré lors des formations continues que par les étudiants en formation initiale. L'enseignement des AP semble dépendre plus de la volonté d'un professeur que d'une obligation institutionnelle. Cette envie découlant d'une « curiosité », d'une « appétence » avouées comme telles par le professeur et s'accompagnant tout aussi rapidement d'une

« justification à » : « je fais le choix de faire des arts » ou « on a pris la décision de faire des actions fortes ».

On peut se demander ici quel est le poids de la dimension intra-personnelle puisque la part de l'individu semble prendre le pas sur la fonction. Il semblerait que l'enseignement des AP, s'il n'est pas remis en cause, serait tributaire d'une envie, d'un sentiment de capacitation de la part des acteurs. Il semblerait que la pratique d'un enseignement artistique soit plus dépendante du rapport au savoir et du « vécu artistique » de l'enseignant que des prescriptions. Nous retrouvons cette situation en Éducation musicale « Il semble que l'Éducation musicale dépend davantage de l'enseignant qui en a la charge que des prescriptions qui, dans le domaine, ne semblent pas toujours connues » (Maizières, 2011, p. 104).

Pour permettre le développement dans son activité des prescriptions d'AP, il semble nécessaire pour le professeur d'intégrer (on pourrait même dire de « digérer ») un rapport à la discipline. Les AP sont une discipline du sensible, venant ouvrir à une part d'inconnu que l'on peut aisément rapprocher de l'artistique au sens de G. Pélissier (Pélissier, 1997). Le sentiment de non-légitimité est-il l'expression de cette ouverture vers l'inconnu vécue comme une mise en danger de la part des PE ?

Il s'agit bien dans notre recherche d'observer et de questionner la place des prescriptions dans la construction d'une activité didactique en AP chez un professeur polyvalent. Cette polyvalence par définition ne permet pas une maîtrise de toutes les disciplines. Mais est-ce vraiment ce qui est attendu d'eux ? Il semble que l'appropriation des prescriptions soit dès le départ un obstacle pour les PE qui ne savent pas « comment les prendre ».

L'appropriation dépend-elle uniquement des « voir-comme » tels que définis par Wittgenstein (Pastorini, 2018; Wittgenstein & Schulte, 2008) ou les AP introduisent-ils une dimension intra-personnelle centrale dans l'action d'appropriation des prescriptions ?

5 L'activité enseignante en AP

Nous cherchons à analyser le comment du développement de l'activité enseignante par rapport à l'appropriation des prescriptions en AP.

Nous souhaitons révéler à l'acteur la part inconsciente de son activité pour nous cela nous convoque des méthodes indirectes que nous exposerons plus tard. Ce surgissement nous permet de constater la présence ou pas des relations des décisions de l'activité par rapport aux prescriptions. Quels sont « les gestes didactiques de métier » (Brière-Guenoun, 2017) qui en découlent ?

Les acteurs sont dans l'invention. Le cours est en soi une invention (didactique, relationnelle avec les élèves, avec soi, avec le groupe, avec le temps etc.). Il est le lieu d'une adaptation permanente et d'une prise d'une multitude de décisions « sur le moment » (Espinassy, 2006; Roustan & Saujat, 2008; Saujat, 2002b). Pour autant il est aussi le résultat d'une appropriation des prescriptions qui débouche sur une « image », une vérité en tant qu'expérience pour les élèves de la discipline AP.

En comparant les pratiques de PE, en les mettant en regard de celle des PAP mais également en les interrogeant par rapport aux attentes des institutions (Chevallard, 2003), l'activité enseignante en AP semble être le lieu révélateur d'une mise en danger de la posture du professeur (Espinassy, 2006, 2008). Comment les enseignants se construisent dans ce milieu « déstabilisant » ? quels sont les outils, les gestes didactiques de métier qu'ils créent, convoquent, subissent lors de cette activité ?

6 Une problématique de recherche

À la suite de cet état des lieux des questions qui ne sont posées à nous, nous posons la problématique suivante qui guidera notre travail de réflexion :

Quels sont les mécanismes en jeu dans l'activité enseignante du phénomène d'appropriation des prescriptions ?

En nous inscrivant dans le double cadre théorique qui est le nôtre et que nous allons développer dans le chapitre suivant, nous analyserons plus spécifiquement le développement des gestes et des choix didactiques dans l'activité des professeurs des écoles au regard des prescriptions en AP.

Chapitre 2 Cadre théorique

Afin de placer notre recherche dans un cadre qui facilite sa compréhension, nous développerons ici le cadre théorique qui a nourri notre questionnement.

Notre entrée première est celle de la didactique des AP qui guide à la fois notre axe d'analyse, notre champ d'action mais qui constitue également notre spécificité.

Notre objectif et nos hypothèses relèvent de plusieurs champs aussi dans un premier temps nous définirons les principes de l'ergonomie de l'activité qui nous ont guidé sachant que notre recherche se base sur l'observation de l'activité enseignante.

Dans un second temps, afin de mettre en avant « l'élaboration de rapports nouveaux entre des faits, des pratiques et/ou des concepts construits, utilisés ou habituellement traités par des courants de recherches didactiques distincts »⁴, nous expliciterons les fondements de la recherche comparatiste en didactique qui ont enrichi nos analyses des diverses réflexions soulevées par les observations. Cette association s'inscrit dans un format qui encadre notre démarche à savoir la recherche-action (Catroux, 2002).

Afin de répondre à nos interrogations, nous avons eu besoin de nous référer à de nombreux auteurs qui nous ont permis de construire notre problématique finale en nous appuyant sur certains de leurs concepts. Dans les sections qui suivent, nous allons exposer ces différents apports théoriques.

⁴ Cité du texte d'accueil du site de l'ARCD.

1 Savoir et contenu

En premier lieu, il nous semble nécessaire de revenir sur la distinction entre contenu et savoir.

Pour cela, nous nous baserons sur celle donnée par Y. Reuter, à savoir un ensemble de :

« ...choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou apprentissages les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des comportements ou des attitudes. Cette notion désigne donc tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites ».
(2013a, p. 43)

Plusieurs points sont à relever en lien avec notre questionnement. Le savoir revêt un caractère objectif, c'est-à-dire qu'il est construit socialement. Il répond aux attentes d'une société à un moment donné. C'est ce que nous associons aux prescriptions dites officielles et notamment aux programmes d'enseignement.

Quand nous parlons de contenus disciplinaires, nous faisons référence à des contenus qui s'inscrivent dans une histoire par laquelle d'une filiation qui fait que ce contenu par son évolution temporelle au sein de la discipline devient un savoir spécifique propre. Dans notre cadre de la didactique des AP, nous serons particulièrement sensible aux savoir-faire liés aux contenus d'apprentissages. le rôle central donné à la praxis de l'élève fait qu'une situation didactique en AP vise à « apprendre à », c'est-à-dire à permettre à l'élève d'accéder à des connaissances procédurales (Reuter et al., 2013a) et même métaprocedurales, c'est-à-dire de connaissances qui portent sur l'activité procédurale elle-même » (Idem, 2013a, p. 44). Il s'agit bien en AP de prendre conscience d'une connaissance dite « déclarative » (Idem, 2013a, p. 43) par le moyen d'une connaissance procédurale. L'élève « apprend que » en « apprenant à ».

1.1 Pour notre recherche

En nous interrogeant sur les phénomènes d'appropriation des prescriptions dans le développement de l'activité des PE, nous cherchons à observer ce qui dans leur activité didactique résulte d'une transformation de savoirs et savoir-faire en connaissances procédurales voire métaprocedurales et trouvant une manifestation dans l'activité telle qu'elle est conçue en direction des élèves.

2 Le schéma didactique

Afin de construire une situation d'apprentissage, l'enseignant se doit de créer les conditions de développement de l'activité – une situation d'inconfort (Leontiev, 1975). Comme nous l'avons vu le rapport au milieu, au groupe, aux moyens sont des facteurs de l'expression de l'activité. Cette opération d'ingénierie didactique dépend des conditions mêmes de son expression et de sa conception : à savoir la mise en place d'un contrat didactique (Brousseau, 1990) dans lequel vont se développer les actions via les transactions didactiques (Sensevy & Mercier, 2007). Ces transactions se font entre les deux acteurs du jeu élève/professeur et ont comme objet transactionnel le savoir.

Notre recherche s'interroge et questionne la pertinence descriptive d'un tel schéma en AP dans les situations observées dans le 1^{er} degré et le 2nd degré.

2.1 Le contrat didactique

Pour Guy Brousseau l'apprentissage ne peut se faire sans l'existence au préalable d'un contrat tacite entre les parties concernées. Celui-ci se joue entre d'un côté les élèves et de l'autre le professeur. Chacun a son rôle mais tous partagent le même objectif (consciemment du côté professeur et parfois intuitivement du côté élève) : aboutir à un apprentissage. L'emploi du verbe jouer est important. En effet, les participants sont des *acteurs* du contrat qui les met en *état de jeu*.

Nous cherchons à observer et à analyser les termes et les enjeux de ce contrat – si contrat il y a. Comment un enseignant non spécialiste se positionne par rapport à ce dernier. Existe-t-il des différences avec les PCL en AP ?

2.2 Le jeu didactique

La notion de jeu revêt une dimension qui nous semble essentielle qui est celle de l'action. En effet, il ne peut y avoir de jeu sans participation des acteurs du jeu. Cela inscrit de fait l'action didactique dans une optique de partage ou du moins dans un temps de transaction où les acteurs vont devoir échanger en fonction de règles du jeu « C'est-à-dire de toute action au sein de laquelle quelqu'un entreprend de faire apprendre 'quelque chose' à quelqu'un d'autre » (Sensevy, 2012, p. 106).

En nous référant au modèle du jeu, nous cherchons à identifier les moyens utilisés par les acteurs dans leurs actions. C'est considérer que le cœur du jeu est constitué de la pratique aussi

pour la comprendre, il faut analyser le cadre de ce jeu. Nous sommes particulièrement sensibles à cette place accordée à l'action par rapport au champ des AP. Dans notre cas, le *faire* du jeu didactique donne lieu au *faire* plastique, le savoir qui constitue l'objet transactionnel entre les acteurs s'échange par la praxis.

En effet, si l'on reprend l'image du jeu les joueurs afin de faire avancer le jeu et d'atteindre leurs objectifs, vont opérer des transactions comme échanger des jetons, lancer un dé. Le tout est régi par des règles qui garantissent un cadre permettant le développement de la stratégie des joueurs.

Ainsi si « le modèle du jeu constitue précisément un moyen d'identifier la praxis sur l'arrière-plan de laquelle les comportements des individus sont intelligibles » (Sensevy, 2012, p. 109). Dans le champ des AP qui est le nôtre, le maître du jeu, le professeur, par ses choix didactiques met en place sa pratique didactique qui donne aux élèves la possibilité de définir leurs stratégies afin d'atteindre l'objectif commun : le savoir. Cet état de jeu est donc ouvert car ce n'est pas l'application bête des règles du jeu mais le cadre qu'elles installent qui permettront le déploiement de stratégies si ce n'est innovantes, on peut les espérer insolites. Élèves et enseignants en tant que joueurs vont opérer des transactions pour faire avancer le jeu, en AP l'arrière-plan de ces échanges est la praxis.

Pour notre recherche, il s'agit de questionner les conditions de mises en œuvre nécessaires dans la « praxis didactique » des professeurs au développement de la « praxis plastique » des élèves.

2.3 Le milieu

Ce contrat prend vie dans un contexte que Brousseau nomme le milieu qui peut interagir à différents niveaux sur les états de jeu des acteurs. « Le milieu qu'il soit physique, social, culturel ou autre joue un rôle dans l'emploi et l'apprentissage des connaissances par l'enseignant et par l'élève, qu'on le sollicite ou non dans la relation didactique » (Brousseau, 1990, p. 312).

Ce milieu voit se mettre en jeu des relations internes – entre les acteurs – et externes – avec le contexte – qui vont favoriser les conditions de la mise en pratique de l'activité. Celles-ci participent à la mise en scène des savoirs enseignés.

Brousseau formalise ces états de jeu ainsi que leurs relations au travers du schéma suivant (Brousseau, 1990, p. 317) :

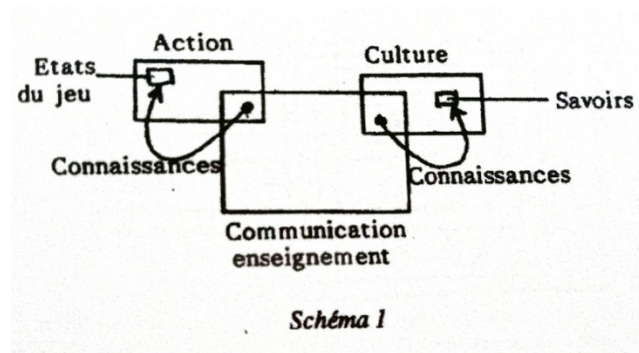


Figure 1 Les états de jeu chez Brousseau

Le jeu didactique se développe dans le milieu mais comme l'explique Sensevy, le modèle du jeu comme tout modèle « réduit le système envisagé à quelques-unes de ses caractéristiques qui font sens pour le modèle » (Sensevy, 2012, p. 114).

Dans le cadre de notre recherche, notre modèle est un voir-comme au sens de Wittgenstein (Wittgenstein & Schulte, 2008) à savoir qu'il « est le fruit d'un style de pensée qui façonne la perception » (Idem, 2012, p. 113).

Dans notre recherche, nous souhaitons observer les manifestations de l'appropriation des prescriptions chez les enseignants. Aussi le modèle qui constitue notre voir-comme associe ce que Brousseau désigne sous l'ensemble Culture (Voir Figure 1) aux prescriptions comme lieu des transactions didactiques (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

En considérant ainsi notre voir-comme, nous proposons de mettre en regard de l'organisation du jeu défini par Brousseau par le schéma ci-dessous. Les interrelations professeur/ élève ainsi que professeur/prescriptions :

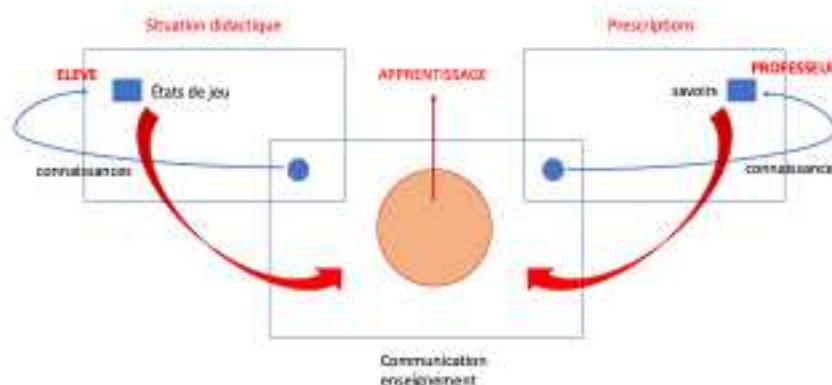


Figure 2 Interrelations professeur/prescriptions

Notre réflexion se porte sur les actions liées à ce milieu. Si l'on se réfère aux deux figures précédentes : l'appropriation des prescriptions par le professeur intervient dans la communication, aussi elle a sa part de responsabilité dans l'état de jeu de l'élève face à l'activité.

Ces multiples liens se déploient dans un milieu comme explicité plus avant. Ce jeu didactique est donc caractérisé « par un milieu et un contrat particulier » (Brousseau, 1990).

2.4 Le contrat-milieu

C'est dans l'existence de cette association, appelée *doublet* par Venturini que l'action didactique peut se déployer à savoir :

- « Le contrat didactique : ensemble des comportements attendus par le professeur des élèves et réciproquement.
- Le milieu didactique : ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit. » (Venturini, 2012, p. 2).

Dans une approche ergo-didactique (Espinassy & Terrien, 2018), notre recherche veut se questionner sur les constituants de ce *doublet* en comparant des approches inter degré et intra cycle. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit d'observer à travers le modèle du jeu comme voir-comme comment ce doublet se développe dans l'activité des acteurs du jeu. Et plus spécifiquement, questionner les stratégies développées qui auront une manifestation dans leur activité en AP.

2.5 Les relations internes

Nous nous intéressons ici plus spécifiquement à la relation pédagogique (du côté de l'action pour Brousseau). Celle-ci résulte de choix établis lors de la relation didactique (du côté du savoir). Nous nous référons ici au schéma (voir Figure 3) proposé par J. Houssaye (1988) établissant ce qu'il a nommé le triangle pédagogique. Nous acceptons en utilisant cette formulation des relations pédagogiques de nous fonder dans le rôle que l'auteur appelle les praticiens : « Le praticien en lui-même n'est pas un pédagogue, il est le plus souvent un utilisateur d'éléments, de cohérences ou de systèmes pédagogiques » (Houssaye, 1997, p. 91). Cependant, en y associant la part du « faire » dont, toujours selon l'auteur, la pédagogie ne peut pas faire l'économie, nous espérons tendre à être « celui qui fera surgir un 'plus' dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrication pédagogique » (Idem, 1997, p. 91). C'est pourquoi à la suite nous mettons en regard, les manifestations du

« faire » liées à la pratique de l'enseignement des AP aux diverses relations pédagogiques (Voir Figure 4).

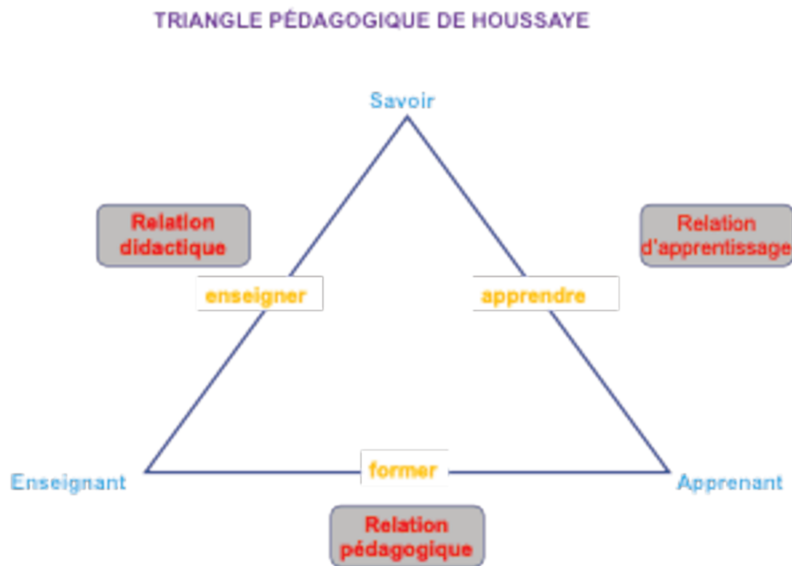


Figure 3 Le triangle pédagogique selon Houssaye

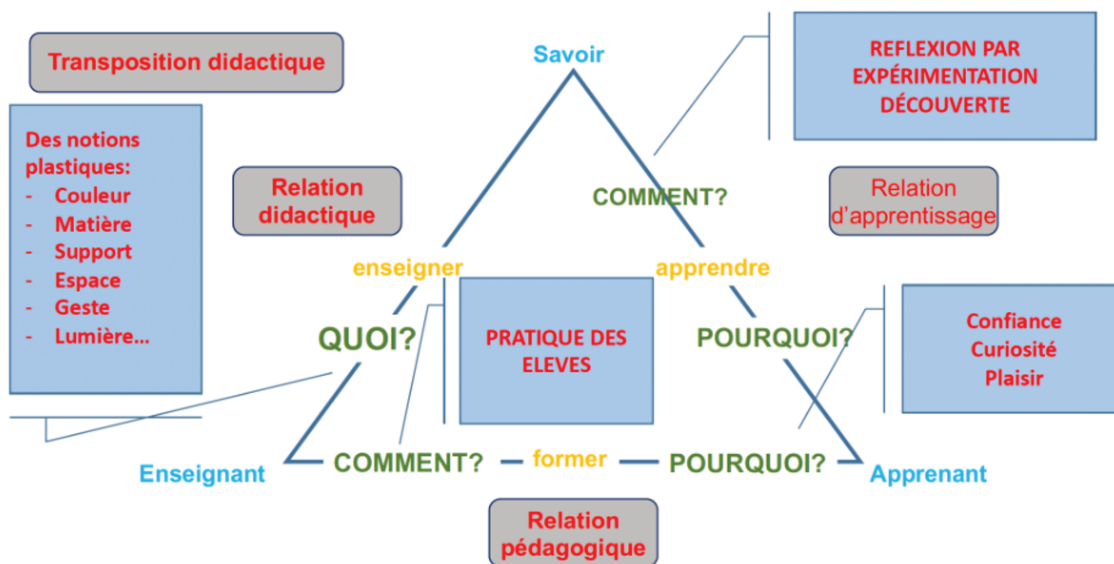


Figure 4 présence du "faire" didactique dans le triangle pédagogique

Ce qui est en jeu dans ces relations est la part de responsabilité laissée à chacun des acteurs pour accéder à un apprentissage, il s'agit d'une action partagée en lien avec le milieu dans lequel elle se déploie : « Mon propos est de montrer que ce qui est dévolu est bien un rapport à un milieu » (Brousseau, 1990, p. 312). Ce transfert de responsabilité participe à la définition de

cette action comme une action dite conjointe. « Le contrat didactique régit une grande partie des transactions : les élèves attribuent du sens à telle ou telle demande professorale à partir de l'expérience sédimentée dans leur passé d'élèves (récent ou plus ancien) au sein des classes qu'ils ont fréquentées » (Sensevy, 2006, p. 207).

Notre recherche en observant la liaison inter degré à l'intérieur de réseaux se penche sur cette *sédimentation* des transactions de l'action conjointe.

2.6 L'action conjointe

Nous nous référons ici à la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) telle que définie par (Sensevy & Mercier, 2007) et développée par plusieurs collectifs, dont Amade-Escot et Venturini à Toulouse (Venturini, 2012), mais aussi Sensevy (2011c) et le Collectif Didactique pour Enseigner (2019) à Rennes.

L'apprentissage correspond à un « transfert des responsabilités » (Brousseau, 1990, p. 317) du professeur aux élèves, qu'il nomme processus de dévolution. Ce dernier laisse une part de l'activité aux élèves. Ils sont en responsabilité de faire une partie du chemin. Il ne s'agit pas de leur faire faire tout seul, le professeur donne les outils, les moyens de... (il met en place la situation didactique pour) mais les élèves font, expérimentent, se trompent, trouvent...

Cette mise en activité résulte d'une suite d'actions nommée la chaîne de transposition (Perrenoud, 1998).

Notre recherche cherche à mettre en évidence l'existence ou la non-existence des différents chaînons de la transposition des prescriptions liées aux AP.

2.7 La transaction didactique

Pour que cette appropriation des prescriptions ainsi que leurs manifestations soient observables, elles doivent en premier lieu passer par des trans-actions didactiques définissant l'action conjointe. Sensevy (2006) considère qu'elles sont au nombre de trois :

- une transaction conjointe comme « action sur » le savoir pour le construire, comme un instrument pour agir,
- intramondaine ou une « action dans », à savoir une relation organique entre le milieu et l'action qui ne peut se développer sans conscience de l'environnement de son action,
- intersubjective ou « action avec », à savoir entre enseignant et apprenant, mais aussi entre apprenant et apprenant.

L'action didactique de transfert permet de passer des savoirs savants aux savoirs enseignés. Elle est une partie de l'action conjointe dévolue au professeur et c'est elle qui définit l'objet

transactionnel à la TACD. Dans cette relation didactique, « l'objet transactionnel (...) est bien entendu le savoir » (Sensevy, 2006, p. 206). C'est aussi le lieu de présence du didactique au sens de Chevallard : « Le didactique est cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention (...) de faire quelque chose pour que quelqu'un, personne, institution, « apprenne » quelque chose » (Chevallard, 2010, p. 138).

2.7.1 La transposition didactique externe

Celle-ci se définit par la transformation des savoirs en programmes scolaires et/ou attentes institutionnelles liées aux mises en œuvre organisationnelles. Elle est l'action qui aboutit à la rédaction des prescriptions. Ces dernières sont complétées par d'autres supports à destination des enseignants, les documents dits d'accompagnement (Eduscol, 2016). À ces recommandations peuvent aussi être ajoutées des ressources de collectifs de travail (au niveau académique, d'un réseau voire de l'école) mais encore des outils produits par des formateurs (dans le cadre de la formation continue, d'action-formation ou d'interventions dans les écoles à la demande des équipes enseignantes par exemple). Notre réflexion se porte sur le niveau méso de nos terrains d'études, la transposition externe participe du niveau macro. Nous cherchons à observer comment ce niveau macro trouve à se manifester (d'une façon ou d'une autre) dans le niveau méso ? Ainsi nous serons plus attentifs à analyser un autre maillon de la chaîne de transposition.

2.7.2 La transposition didactique interne

C'est la mise en œuvre des actions et les interrelations entre les acteurs qui sont en jeu dans la transposition didactique et qui permettent les conditions pour les apprentissages : « Le contrat didactique, représente le travail de la transposition interne à la classe » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 420).

Cette transposition résulte de multiples processus inhérents jugés incontournables à savoir les « phénomènes de *décontextualisation-recontextualisation*, ainsi que de *dépersonnalisation-repersonnalisation* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 413).

Il s'agit pour notre réflexion de s'attarder sur ces phénomènes appliqués aux prescriptions liées aux AP et au Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)⁵.

Notre recherche se propose d'observer les actions liées à ces transferts, les mises en activités qui y sont liées et par cet intermédiaire la manifestation de ce que F. Brière-Guenoun nomme les gestes didactiques de métier (Brière-Guenoun, 2017) qui concernent et décrivent l'action didactique pour sa partie conjointe.

⁵ Voir Glossaire

3 L'enseignement des Arts Plastiques

3.1 Naissance d'une discipline

Il ne s'agit pas ici de retracer l'historique de la discipline mais d'exposer les étapes qui ont amené à la création de la discipline scolaire des AP telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Des auteurs comme Monnier (1991) retracent les évolutions de la conception même du dessin à travers les époques menant à ce que nous appelons depuis les années 1970 les AP. Nous pouvons constater que l'enseignement du dessin oscille entre deux pôles : le dessin enseigné à des fins techniques et de représentation qui répond aux besoins de la société d'expansion industrielle d'une part et le dessin d'agrément, d'imitation d'autre part.

Durant les années 1960, on voit apparaître dans les programmes l'exercice d'imagination à côté de la pratique du dessin documentaire ou encore d'observation.

Si le terme AP apparaît dans les programmes depuis cette période, la discipline n'existe sous cette dénomination unique que depuis le début des années 1970. Cela correspond à la mise en place d'un cycle d'initiation de 2 ans et d'un cycle de spécialisation de 3 ans dans les universités. La discipline est reconnue officiellement comme discipline d'enseignement en 1973 avec la création d'un CAPES spécifique (puis de l'agrégation en 1975) qui entérine le passage du dessin aux AP. Les premiers professeurs issus de cette formation commencent à essayer de nouvelles méthodes d'enseignement qui veulent s'éloigner de l'apprentissage de savoir-faire et de la maîtrise technique hérités de la pratique du dessin dispensée par les Beaux-Arts.

3.2 Les principes didactiques

L'apprentissage en AP se construit autour de la relation entre action et réflexion. La pratique plastique de l'élève est centrale dans le dispositif didactique. C'est à partir de l'expérimentation, des découvertes fortuites issues du *faire* que l'enseignant va se baser pour mettre en mot et ouvrir à la réflexion. La part de la pratique est importante dans une séquence : « La pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée » (*B.O spécial n°6 du 29 août 2008*, p. 41).

En 1977, la réforme Haby met en place le collège unique qui se donne comme objectif de donner à tous les élèves jusqu'au lycée une somme de compétences et de connaissances nécessaires à la construction de l'individu et du citoyen. Cette augmentation du nombre d'élèves induit des

contraintes structurelles (morcellement horaire, déficience du matériel et de locaux adaptés...) qui vont être utilisées comme des éléments constitutifs de la construction didactique.

Ce qui sera appelée la proposition minimale fait le choix d'exploiter ces contraintes. La parole de l'enseignant est réduite, elle se doit d'être la plus claire et ciblée possible pour favoriser une mise en pratique rapide. De ce fait, les relations entre les postures du professeur et de l'élève changent, en effet la posture magistrale et la place centrale de l'enseignant sont bousculées pour laisser place à l'action de l'élève.

3.3 Une posture professionnelle

Toute l'activité du professeur d'AP est tournée vers un seul objectif : la pratique. Il s'agit au départ pour lui de prendre en considération les multiples contraintes inhérentes à son activité pour qu'elles deviennent non plus un frein mais qu'elles soient intégrées à son action. En premier lieu, le cours d'AP est hebdomadaire et dure 55 minutes. Sur ce temps imparti, l'enseignant doit réceptionner un groupe classe, gérer des questions organisationnelles (appel, gestion de conflits éventuels, retard etc.) et matérielles (outils et matériels spécifiques, salles plus ou moins adaptées, absence de matériel...). Aussi nous pouvons considérer que le professeur ne dispose au mieux que de 40 minutes de temps effectif à consacrer exclusivement à l'enseignement des AP.

Sa posture va être entièrement tournée vers cet objectif : mettre les élèves en pratique plastique et créer les conditions nécessaires à un développement du binôme action-réflexion en mettant au centre l'élève. Cela se traduit par une construction didactique précise évitant toute prise de parole magistrale (chronophage) au profit d'une passation de consigne claire et précise. Celle-ci ne doit laisser aucune ambiguïté de compréhension pour l'élève. La formulation d'incitation semble une caractéristique du professeur d'AP (Espinassy, 2008, 2018, 2013, 2017; Gaillot, 1997) permettant une mise en action immédiate.

L'activité du PAP se déploie dans une séance pour aller au plus vite vers une posture de lâcher-prise (Bucheton & Soulé, 2009). Durant ce temps de dévolution (Brousseau, 1978), il s'agit pour lui de repérer les pistes de réponses trouvées par les élèves afin d'organiser le temps de verbalisation qui suivra.

3.4 Une construction didactique : différents temps

Si la conception didactique des AP n'est pas fondamentalement différente des autres disciplines, elle est spécifique en ce sens qu'elle ne vise pas une bonne réponse mais de multiples possibles pour un même apprentissage. Pour cela nous détaillerons à la suite ces

étapes de construction. Si certaines découlent l'une de l'autre, il n'est pas ici donné une chronologie qui ferait office de scénario type. En effet, il s'agit plutôt de construire et penser ces temps de manière imbriquée et indissociable telle une matrice qui produit du sens par le sensible et vice et versa. Nous pouvons dans cette approche faire référence à ce que C. Vieaux (2022) nomme le modèle dit « hybridé » et qu'il formalise au travers du schéma suivant :

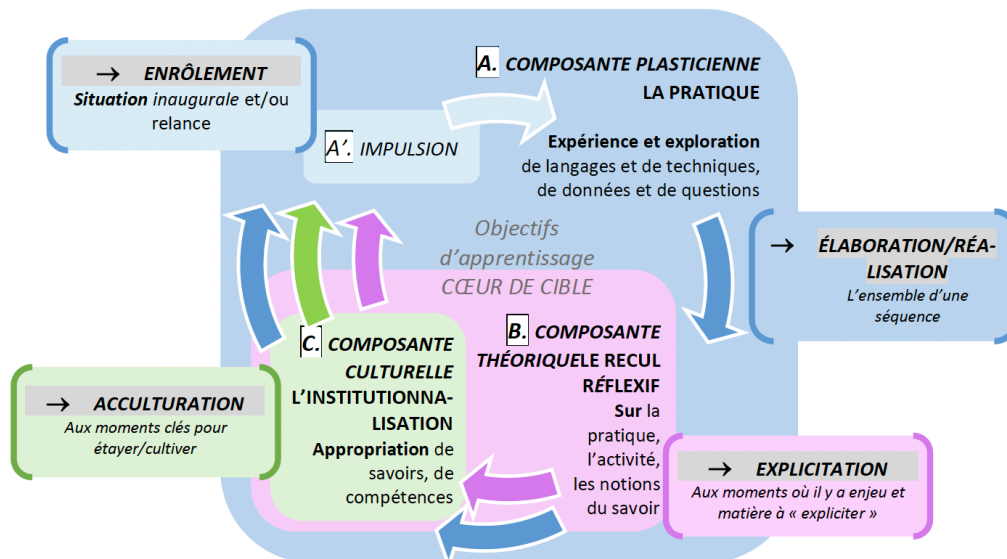


Figure 5 Émergence d'un modèle dit "hybridé" au regard du modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques. Juin, 2022, C. Vieaux

3.4.1 La problématisation

Il s'agit pour le PAP de formuler une question d'ordre plastique et/ou artistique qui va être au cœur de la séquence. Si elle ne va pas être transmise de facto aux élèves, elle sera présente au travers de leurs expérimentations et de leurs pratiques. La problématique ne formule pas un problème mais un ensemble de questionnements qui ouvrent à la pratique (Michaux, 1990; Vieaux, 2011). Ainsi la réponse ne pourrait être trouvée uniquement par le dire mais prioritairement par le faire et en laissant « l'esprit ouvert à l'inattendu et donc à l'improvisation » (Gaillot, 1997, p. 100).

3.4.2 La formulation de la demande

Celle-ci se fait sous la forme d'une incitation, d'une consigne et d'une contrainte. Cette « trilogie » peut prendre de multiples formes (visuelle, sonore, matérielle etc.). Elle est guidée par la mise en place d'une situation-problème (Meirieu, 1987) mettant l'élève en action. La consigne ne doit d'être claire, rapide et précise : c'est ce que l'élève doit faire. La contrainte est quant à elle ce qui ouvre aux questionnements. Ainsi l'élève doit trouver des possibles pour répondre à la consigne tout en prenant en compte la ou les contraintes. La situation-problème est posée et ouverte, elle met l'élève en position de chercheur.

3.4.3 L'évaluation

L'évaluation est directement conçue comme une aide pour l'élève. Loin de servir uniquement à « donner une note » concluant le travail ou bien à valider une compétence venant attester d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être, l'évaluation en AP est un moyen pour apprendre pour l'élève. Gaillot (Gaillot, 1991, 1997, 2006, 2014b) aborde cette question à plusieurs reprises dans ses écrits, il démontre comment « évaluer s'exerce à tout moment du processus didactique » (Gaillot, 1991, p. 25) faisant ainsi partie de scénario didactique aussi bien pour le professeur que pour l'élève. Permettant à ce dernier d'utiliser l'évaluation comme un outil et non plus de la considérer comme quelque chose dont seul le professeur détient les clés.

3.4.4 La pratique

Comme nous avons pu déjà le souligner la pratique de l'élève occupe une place centrale dans la construction didactique des AP. L'objectif est que la pratique soit mise en place dans la relation d'apprentissage de l'élève au savoir car c'est bien à travers elle qu'il va apprendre, découvrir, avancer vers la compréhension. Elle est le socle de de la relation action-réflexion, c'est la pratique plastique qui permettra la réflexion, la mise en mot, la révélation des possibles. L'activité de l'enseignant est quant à elle aussi tournée vers cette pratique. Cette prédominance le pousse à adopter une posture de médiateur et d'accompagnement. Il doit être ouvert au champ des possibles, repérer les solutions et construire son activité en étant ancré fortement dans la pratique des élèves. Si le PAP organise ses cours, les prépare en amont il doit aussi accepter et se préparer à des réajustements permanents induits par la pratique des élèves.

3.4.5 La verbalisation

Ce temps didactique vient en complément de la pratique. L'un ne va pas sans l'autre, elle est l'autre pan de l'action-réflexion. Elle peut prendre différentes formes (individuelle, en groupe plus ou moins important, en groupe classe, écrite etc...). Le PAP a ici la charge de permettre aux élèves de faire mettre des mots sur les trouvailles et solutions trouvées lors de la pratique. Mais aussi de révéler quand cela est possible ce qui parfois touche à l'artistique. Si le cours d'AP est le lieu privilégié pour rencontrer l'artistique, toutes les situations de verbalisation en lien avec une pratique ne donnent pas naissance à ce moment suspendu⁶. (Gaillot, 1997; Pélissier, 1997; Vermersch, 2017; Wittgenstein & Schulte, 2008). Il s'agit bien ici de donner les savoirs interprétatifs nécessaires aux élèves afin de partager les voir-comme en présence.

⁶ Lors de ces cours à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-en-Provence, B.A Gaillot parlait de « ces moments magiques ».

3.4.6 La référence aux œuvres

Les œuvres constituent le champ référentiel des AP, elles en sont le fondement. Les programmes d'enseignement s'ils ne sont pas construits en fonction des œuvres, en reprennent les grands questionnements, les notions plastiques, artistiques et esthétiques. Le rapport aux œuvres se donne pour objectif d'ouvrir les élèves à la culture dans toute sa diversité mais aussi de leur donner les moyens (pratiques et épistémologiques) de comprendre une œuvre ou du moins d'avoir les outils pour savoir « comment faire face » à une production artistique. Ces moyens étant d'ordre aussi bien comportemental, notionnel qu'esthétique. Nous constatons bien ici que cette référence aux œuvres ne revêt à aucun moment une valeur d'exemple, la bonne réponse, mais plutôt un moyen d'instaurer un parallèle entre la pratique des élèves et celle des artistes. La référence aux œuvres permet également la construction du futur citoyen en lui donnant les bases pour devenir un « amateur éclairé » : « elle fait interagir au bénéfice de la formation des élèves le « sensible » et le « sensé », l'agir et le réfléchir, la stimulation de l'expression artistique personnelle et le partage de références culturelles communes » (Éduscol, 2020).

Nous avons fait le choix ici d'exposer les temps forts constituant la séquence didactique en AP afin de poser un cadre théorique aux observations qui constitueront notre corpus de données. Il sera bien question de comprendre, d'analyser comment se développe la manifestation de l'appropriation des prescriptions dans l'activité des PE. Ainsi si ces temps didactiques ne sont pas des descripteurs, ils sont les étapes qui seront recherchées pour permettre nos analyses.

4 Analyse du travail/vs/analyse de l'activité/vs/ergonomie de l'activité

Il ne s'agit pas ici de faire une histoire chronologique de l'analyse du travail mais de rappeler la filiation entre cette dernière et l'analyse de l'activité ce qui induit aussi des points communs méthodologiques.

4.1 L'analyse du travail

L'émergence et le développement après la seconde guerre mondiale de l'analyse du travail sont historiquement liés aux travaux respectifs de André Ombredane (1898-1958) et Jean-Marie Faverge (1912-1988).

4.1.1 André Ombredane

Répondant à une attente de la société française, l'analyse du travail devait participer à la reconstruction d'un pays et d'une économie (Ouvrier-Bonnaz & Weill-Fassina, 2015, p. 9). Dès les années 1930, Ombredane dans son ouvrage *Le problème des aptitudes à l'âge scolaire* (1936), posait déjà la distinction entre le *quoi* et le *comment* du travail. A savoir ce que l'analyse de l'activité prend en considération : pour accomplir une tâche l'individu déploie dans l'activité des détours, des « stratégies » qui sont à la fois intégrées, perçues, non dites. On trouve les fondements de ce que Clot (Clot, 2006, 2007a; Clot & Béguin, 2004; 2000) développe en explicitant : « l'activité c'est tout autant ce qu'on ne fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait voulu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 1997).

4.1.2 Jean-Marie Faverge

Mathématicien de formation, Faverge s'intéresse à la question du travail au travers des procédés utilisés pour l'analyser. Il remet notamment en cause les méthodes dites de rationalisations du travail issue du taylorisme : « Atteindre un objet a une signification et on risque de faire un mauvais découpage si on sépare le geste de son objet » (Faverge (1952, p. 2) cité par Ouvrier-Bonnaz & Weill-Fassina, 2015, p. 24). Ce que Faverge aborde ici, c'est la distinction entre tâche-activité-opération (Voir **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Il pose les bases d'une analyse clinique de l'activité « Faverge voit aussi l'intérêt de la méthode clinique dans l'analyse du mode d'acquisition de l'expérience et dans l'analyse des compétences tacites ou incorporées » (Clot & Leplat, 2005, p. 296). En parlant de « mauvais découpage » dans la réalisation de l'activité, il rejoint la position d'Ombredane sur le *quoi* et le *comment* du travail. En évoquant le fait de ne pas séparer « le geste de son objet », on peut y voir les bases de l'approche ergo-didactique du travail enseignant (Espinassy & Terrien, 2018) et des gestes du métier (Brière-Guenoun, 2017).

4.2 L'analyse de l'activité

Cette dernière est un développement de l'analyse du travail diffusée par Ombredane et Faverge, elle résulte « d'une spécialisation selon la discipline privilégiée » (Leplat, 1982, p. 61). Les disciplines convoquées ici sont l'ergonomie et la psychologie.

La dimension supplémentaire est que ce qui est observé en premier lieu, c'est le rôle de l'individu dans le travail.

Cette spécificité fait que pour être « au plus près » des actions du sujet, deux facteurs vont être considérés d'une part la notion de tâche et d'autre part les conditions dans lesquelles se développent l'activité.

En ce sens, l'analyse de l'activité est épistémologiquement très influencée par les théories de Leontiev (Voir Chapitre 2, 5).

4.3 Ergonomie et enseignement

L'ergonomie est l'étude quantitative et qualitative du travail dans l'entreprise, visant à améliorer les conditions de travail et à accroître la productivité (Larousse, s. d.).

Dans notre cadre de recherche, les dimensions de rendement et de productivité sont à revoir et à transposer vers d'autres objectifs. Ce déplacement s'opère grâce à l'association de l'ergonomie à l'activité. La rationalisation du travail telle qu'envisagée par Taylor (1911) ne prend pas en considération le facteur humain dans l'activité productive (Wallon, 1947), l'ergonomie, elle, intègre les caractéristiques de ce même facteur humain dans la conception des postes de travail. Considérer l'acteur de l'activité dans la productivité de son action, c'est augmenter son bien-être au travail et par conséquent améliorer ses performances.

4.4 Vers l'activité enseignante

En ce qui concerne notre recherche, l'activité enseignante ne peut se satisfaire, ni répondre à des exigences de productivité. Aussi avoir une approche de l'ergonomie de l'activité dans le travail de l'enseignant, c'est prendre hautement en considération le facteur humain. Celui de l'opérateur, le professeur, mais aussi celui du récepteur de cette action, l'élève.

Si l'on peut ajuster une machine-outil afin d'en améliorer les performances, on ne peut envisager de travailler sur l'activité enseignante sans donner une place centrale aux opérateurs et aux récepteurs de celle-ci à savoir les professeurs et les élèves.

Il s'agit ici d'observer l'activité enseignante avec un double objectif : analyser pour transformer dans un souci participatif des acteurs.

4.5 Une recherche impliquée

Cet objectif de tentative de transformation par les acteurs de l'activité induit de notre part d'accepter une démarche de recherche impliquée. En cela, nous cherchons « à faciliter l'analyse de l'expérience, celle des individus comme celle des collectifs de travail » (Gilbert, 2005, p. 60). Nous abordons l'activité enseignante sous un angle anthropologique à savoir :

« L'anthropologie impliquée s'inscrit dans une expérience de partage et d'invention d'une langue commune ; ce partage et cette invention constituent le principe d'efficacité de la démarche impliquée. L'implication ce serait la reconnaissance et l'exploitation fructueuse

que fait l'anthropologue de sa présence dans la fabrication de son enquête » (Chauvier, 2020, p. 11)

Il s'agit bien pour notre recherche d'assumer ce double objectif d'analyser pour transformer.

4.6 Définir l'activité enseignante

L'activité enseignante ne se résume pas à son action c'est-à-dire à son comportement observable.

« Dans l'exercice professionnel ce que fait celui qui agit ne se résume pas à ce qui se manifeste dans l'action. Ce qui est réellement fait occupe un volume beaucoup plus vaste, inapparent par nature. C'est celui d'une activité réelle que l'action réalisée, manifeste mais n'épuise pas » (Clot, 2006, p. 133).

Ainsi pour analyser cette dernière, il est important de considérer toutes les composantes de l'activité. Se limiter à une observation de surface serait ne prendre en considération que la partie émergée de l'iceberg, à savoir assimiler l'activité enseignante à sa manifestation dans l'espace de la salle devant un public d'élèves captifs.

« L'analyse de l'activité relève de l'apprentissage à une condition : celle de ne pas réduire l'apprentissage à l'intériorisation de connaissances mais de le regarder plutôt comme l'appropriation d'un genre d'activités ou, à la manière de Bronckart, comme un processus d'interaction formative » (Yvon & Clot, 2003, p. 19).

L'activité est vivante en ce sens qu'elle est propre à chaque individu et résulte de son expérience face aux demandes et aux attendus. « On n'a jamais fini d'analyser l'environnement de travail et son adéquation avec les caractéristiques du travailleur. Il ne peut donc pas exister une fois pour toutes un modèle de l'humain au travail » (Yvon & Saussez, 2010, p. 12).

L'activité enseignante se construit en réaction aux exigences du milieu et du groupe social visé. Elle se projette, s'ajuste, se module mettant à l'œuvre de manière très vivante dans la classe le « ce que je dois faire » et le « ce que je fais ».

Nous nous référons également ici à ce que Bélanger (1978) définit comme les quatre énoncés caractérisant le behaviorisme :

- l'objet/les buts/la méthode/la thèse.

Ces derniers nous permettent de tisser des liens avec l'activité enseignante (l'objet) puisqu'il s'agit de comprendre les objectifs (les buts) en analysant les moyens (la méthode) pour en analyser le comportement et les situations (thèse).

Pour notre recherche, il s'agit de nous attarder sur l'analyse des moyens à savoir la méthode. En effet, suffit-il de définir au préalable une manière de faire pour que celle-ci se traduise immédiatement dans l'activité ? Nous cherchons à comprendre comment se manifestent les relations entre ces quatre énoncés dans l'activité enseignante en questionnant notamment le rôle de la formation dans son développement dans la classe.

4.7 Spécificité de l'activité enseignante

La non-existence d'un modèle est particulièrement vraie dans l'activité enseignante (Saujat, 2004). La formation des néo-titulaires se confronte à cette situation : les jeunes professeurs ne demandent et n'attendent que des modèles d'action. Ces derniers découlent des prescriptions et des documents d'accompagnements fournis par Éduscol, ils dépendent également de la capacitation à problématiser et à s'appropriier ces ressources. La spécificité de l'activité enseignante résulte de leur confrontation au réel de l'activité : « L'activité permet au sujet de s'orienter dans un monde d'objets (...) non pas en s'adaptant mais en développant ses transformations internes » (Espinassy, 2006, p. 25). La pratique révèle que ces modèles d'action ne sont pas suffisants pour décrire un savoir-faire professionnel et pour guider une pratique professionnelle, il s'agit bien pour l'enseignant non pas de s'appropriier ex-nihilo des savoirs savants mais bien de les transformer afin de les intégrer comme un genre de l'activité : « Elle se définit moins parce que les professionnels savent faire que par leur façon originale de changer leurs façons de faire face au réel en se mesurant les uns aux autres. Autrement dit, elle se définit moins comme un fonctionnement que comme un développement » (Clot, 2007a, p. 88).

4.7.1 Pour notre recherche

Il s'agit de prendre en considération les parts irréductibles de l'appropriation de toute activité enseignante afin d'en déduire des champs d'action permettant une co-construction inter-degré. Nous formalisons ceci au travers du schéma suivant :

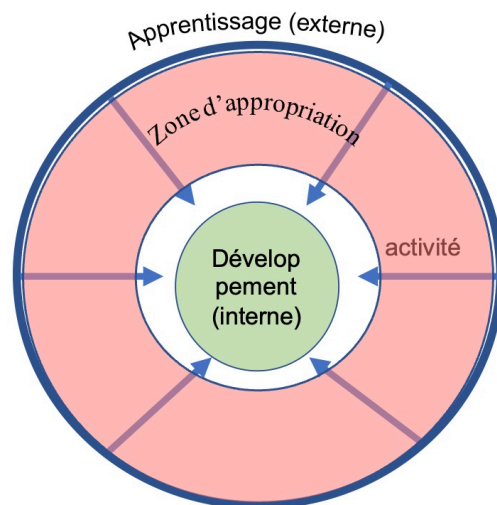


Figure 6 Le champ d'action pour une co-construction

F. Yvon explique : « Une telle prise en compte amène à déplacer la question du facteur humain vers le concept d'intelligence au travail. Il n'y a pas le travail manuel d'un côté et le travail intellectuel de l'autre : tout travail exige une mobilisation psychologique de la part de l'individu. Action et cognition donc sont inextricablement liées » (2010, p. 12).

4.7.2 Activité enseignante et pensée divergente

Nous pouvons à la suite convoquer dans cette compréhension de l'activité enseignante la part importante de la pensée divergente. Cette dernière peut se définir comme une résolution non algorithmique des problèmes. Philippe Meirieu parle je cite « de la capacité à imaginer des éléments à partir de rencontres improbables » (communication personnelle, 15 mai 2018) ou encore la capacité à produire « plusieurs manières de résoudre un problème et plusieurs réponses. Elle est très liée à la pensée créatrice » (Robbes, 2009, p. 11). Toute activité enseignante fait état d'une créativité liée au milieu et au groupe social auxquels elle s'adresse. Elle est au même titre que la pensée divergente : une conception non algorithmique des tâches de résolution de problèmes.

Ce sont toutes ses spécificités qu'il faut prendre en considération si l'on souhaite analyser l'activité enseignante afin de la définir dans son essence même.

4.7.3 Activité enseignante, un acte créateur ?

Comme évoqué plus avant l'activité enseignante est une mise en action créatrice, aussi de la même manière qu'un créateur va prendre en considération l'écart qui ouvre à l'artistique (Pélissier, 1997), le professeur doit prendre en considération les interrelations entre le « quoi faire », le « comment faire » (Ouvrier-Bonnaz & Weill-Fassina, 2015a) et le « comment je peux faire ». L'activité enseignante se doit d'assimiler l'écart entre ces pôles qui se manifeste lors de

la mise en action. Nous associons au développement de l'activité une part décisionnelle propre à l'acteur constituée entre autres de la zone d'appropriation des prescriptions, des inter-actions et des interrelations nées du rapport aux prescriptions du sujet.

« De ce point de vue, l'activité c'est tout autant ce qu'on ne fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait voulu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 1997)

Pour paraphraser l'auteur, les activités suspendues, contrariées ou empêchées font partie du réel de l'activité, au même titre que l'activité réalisée.

Pour conclure, nous dirons que l'activité enseignante est poly-facettes en ce sens qu'elle est constituée de parties plus ou moins visibles lors de sa manifestation mais aussi polymodale car elle s'exprime au travers de mises en pratique propre à chacun en s'adaptant aux stimuli provoqués par l'action de l'activité même. Elle « soulève de manière très cruciale le problème du rapport des motifs et des buts bien posé et bien illustré par Leontiev » (Leplat, 1982, p. 123).

5 Les principes fondateurs chez Leontiev

Nous faisons le choix de développer cette partie car il nous semble nécessaire de définir les termes liés à la théorie de l'activité avant de développer plus avant notre cadre théorique d'action que nous allons évoquer par la suite.

5.1 La théorie de l'activité chez Leontiev

Héritier de la philosophie de l'école de psychologie russe et des principes de Vygotski dont il est l'élève, A.N. Leontiev va développer une approche plus matérialiste de « la structure générale de l'activité humaine » (Chaiguerova, 2010, p. 130). Il va s'attacher à définir une théorie de l'activité qui aura comme principes des conditions matérielles agissant directement sur elle en se détachant ainsi des principes de Vygotski.

Pour lui, on ne peut comprendre le psychisme d'un individu sans prendre en considération les conditions dans lesquelles il évolue. Il défend « une conception de la conscience de l'homme fondée sur la vie, sur l'être réel » Leontiev en 1975/1979 (Cité par Chaiguerova, 2010, p. 132). Le psychisme n'est pas une relation uniquement entre la pensée et le langage (comme le soutient Vygotski) mais entre la pensée et la vie. Leontiev réfute le principe *idéaliste* de définir la pensée uniquement à partir des processus cognitifs. Aussi pour la comprendre, il faut théoriser l'activité qui est le seul moyen de créer le contact entre la pensée et l'action.

La théorie de l'activité chez Leontiev repose sur deux concepts :

- le premier est d'ordre vital : l'être humain agit, se déplace dans le monde pour répondre à des besoins vitaux,
- le second est d'ordre social : l'activité est dirigée vers l'environnement matériel et social à qui elle est destinée et dans laquelle elle s'inscrit. Elle ne peut être comprise que dans la connaissance de ces différents niveaux.

C'est dans ce cadre, que Leontiev va parler d'une activité tripolaire. Celle-ci rassemble trois pôles indissociables et inter indépendants : le motif, l'action et les opérations.

5.2 Le motif

Celui-ci est le générateur de l'activité. C'est-ce qui détermine la mise en action et qui lui donne une raison d'être. L'acteur doit identifier un motif afin de mettre en place les procédures nécessaires à son activité.

L'existence d'un motif va engendrer pour l'acteur de l'activité une mise en situation où il va décider d'actions permettant la réalisation de ce même motif.

Dans notre recherche, le motif est incarné par les prescriptions multiples auxquelles les enseignants sont assignés. Les programmes et autres attentes institutionnelles génèrent l'activité du professeur et sont aussi sa finalité : à savoir faire apprendre des savoirs et savoir-faire aux élèves.

Cette activité naît d'un objectif conscient et génère une multiplicité d'actions plus ou moins complexes.

5.3 L'action

L'action, déduite d'un motif, vise un objectif immédiat. Action et motif sont interdépendants mais si l'acteur ne les met pas en interrelations, une action peut ne pas aboutir directement à la mise en place du motif.

Leontiev explique qu'une action peut servir plusieurs objectifs. Par exemple, découper du papier peut servir à faire de l'origami, à faire des confettis ou encore construire une maquette. Pour que l'action devienne efficace, elle doit compiler plusieurs opérations qui mèneront à l'accomplissement de l'activité.

Si le motif est de construire une maquette afin d'éprouver les qualités physiques du matériau papier : l'acteur doit découper du papier, le plier, l'assembler, équilibrer les masses, éprouver sa résistance etc...

Cet enchaînement d'opérations amène les actions à devenir des opérations, c'est-à-dire des actions que l'on pourrait qualifier « d'assimilées » par le sujet de telle sorte que ce dernier peut

se concentrer sur des actions plus complexes. Pour construire une maquette, lorsque l'action de découper du papier devient une opération « assimilée » ou « acquise », elle va permettre au sujet de se concentrer sur l'équilibre, les pleins et les vides etc...qui sont encore des actions complexes.

On voit bien ici que pour Leontiev, l'apprentissage résulte de l'enchaînement d'actions, d'opérations et des relations qui existent entre les différents niveaux d'une activité.

5.4 Les opérations

Les opérations sont les modalités matérielles dans lesquelles se déroulent les actions.

Pour Leontiev, actions et opérations sont intrinsèquement liées. Une opération qui accède au stade d'action peut si les conditions ne sont pas ou plus réunies revenir au statut d'opération. Si l'on applique cela à notre exemple de volume en papier : on peut considérer que prendre en considération les qualités de résistances du matériau est une action pour le sujet mais si on le confronte à une nouvelle nature de papier (plus fin par exemple), l'action peut redevenir une opération car le sujet doit à nouveau se confronter au motif visé à savoir les qualités physiques du matériau. Ainsi une opération n'a pas un caractère immuable, elle peut être de l'ordre de la routine mais confronter à un autre contexte, elle peut « redevenir » une action. Ceci est caractéristique du fait que Leontiev considère l'activité en lien direct avec le réel et la vie et non uniquement la pensée. Aussi, action et opération s'adaptent, elles sont mouvantes comme le vécu de l'acteur.

Les opérations sont en partie dépendantes des conditions dans lesquelles elles se développent. Dans le contexte de l'enseignement, le rapport au milieu, au groupe social, aux matériels entre autres sont des facteurs qui peuvent influencer sur les opérations.

Leontiev met en avant l'aspect régulateur des trois pôles : motif, action et opérations. Selon la capacité de l'acteur face à l'activité, il considère qu'il existe trois niveaux de régulation :

- efficacité comme condensé du rapport entre buts visés et résultats obtenus,
- efficience comme condensé du rapport entre buts et moyens,
- sens comme condensé du rapport entre buts et mobile.

Il y a donc chez Leontiev une conception hiérarchique du développement de l'activité. Ce que nous pouvons constater avec les deux schémas suivants :

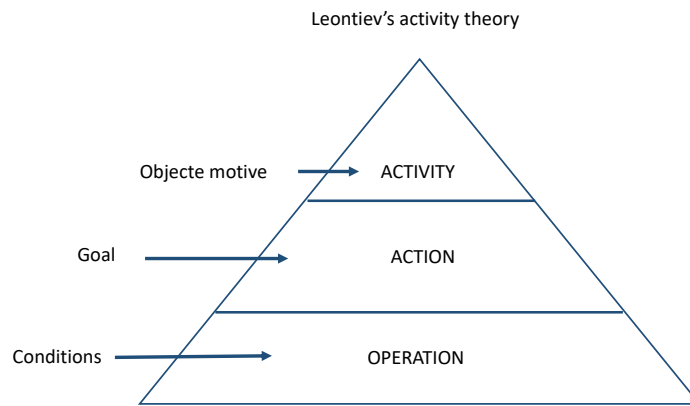


Figure 7 Théorie de l'activité chez Leontiev⁷

Niveau	Orientation	Réalisé
Activité	Objet – Motif – mobile	Communauté
Action	But	Individu ou groupe
Opération	Conditions - moyens	Routines (homme - machine)

Figure 8 Conception hiérarchique de l'activité chez Leontiev⁸

5.5 Pour notre recherche

Notre recherche se positionne alors de la manière suivante :

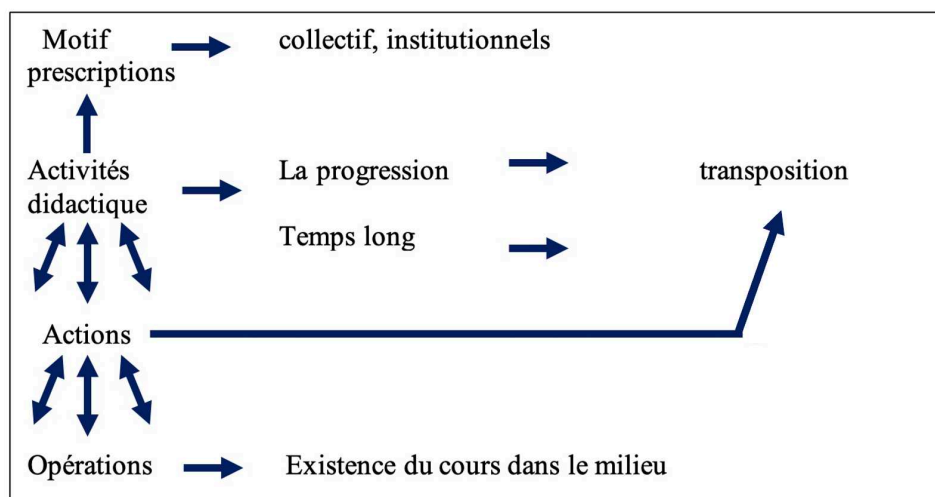


Figure 9 Position leontivienne de notre recherche

En termes d'apprentissage, on pourrait considérer dans une optique léontievienne que pour faire progresser les élèves, il est nécessaire de proposer des conditions similaires afin que leurs

⁷ Schéma proposé par Cartaut & Bertone (2009, p. 4).

⁸ Tableau proposé par Laurent Veillard (2012, p. 27)

actions ne redeviennent pas des opérations. Ainsi ils peuvent avancer dans la complexité des actions qu'ils ont à mettre en œuvre et atteindre l'efficacité à savoir des résultats obtenus correspondant à l'objectif visé.

Pour Leontiev : « Une seule et même action peut réaliser diverses activités, peut passer d'une activité à une autre, manifestant sa relative indépendance. » (Cité par Chaiguerova, 2010, p. 135). Cette définition de l'action ne vient-elle pas en écho de ce que l'on attend par compétence en éducation ?

Cette dernière est une « action » qui va être convoquée pour réaliser diverses « opérations » et ceci dans des contextes différents. Par-là même l'élève capable d'engager cette action de manière indépendante au contexte fait preuve d'une maîtrise de la compétence visée par le « motif » à savoir les prescriptions.

L'apprentissage des élèves ne peut alors s'envisager que comme une situation « d'inconfort » face à l'activité. En effet Leontiev considère que l'activité humaine résulte de la non-coïncidence entre le but et le motif. Ainsi pour accompagner l'élève dans son parcours d'apprentissage, le professeur part du motif (les prescriptions comme d'attendus prescriptifs) pour en sélectionner des buts (des objectifs sous forme de prescriptions données aux élèves au travers de la situation/problème). L'activité de l'élève est donc d'atteindre ces derniers grâce aux actions qu'il va mettre en place. L'enseignant se doit alors d'ouvrir à une nouvelle situation où « l'inconfort » cognitif et psychologique va obliger l'élève à reconsidérer ses actions à l'aune d'un contexte différent.

6 Les principes de l'analyse de l'activité

Pour Venturini (Venturini, 2012), la TACD est constituée de trois niveaux de concepts descripteurs. Nous en avons déjà évoqué deux : Le *doublet* (contrat/milieu) ainsi que le *quadruplet* (définir-dévoluer-réguler-institutionnaliser) sachant que pour notre recherche, nous nous concentrerons sur la phase de dévolution. Il définit également le *triplet des genèses* :

- mésogenèse : le milieu évolue sous l'action conjointe des acteurs (en relation avec les *états de jeu*) et répond à « une élaboration d'un système commun de significations » (Venturini, 2012, p. 2),
- chronogenèse : le savoir est vivant et le jeu didactique est mouvant. Il n'est pas une structure figée,
- topogenèse : lors des transactions didactiques, les responsabilités sont réparties entre les acteurs du jeu (cf. le contrat didactique).

Cette trame pose le canevas de nos observations permettant à notre recherche d'analyser comment les prescriptions et se trouvent redéfinies dans le jeu didactique.

6.1 Comment observer l'activité enseignante ?

Comme nous venons de le définir, l'activité enseignante est multiple aussi pour l'analyser dans sa totalité, il faut prendre acte au départ de sa spécificité. Aussi c'est dans ce contexte que nous adoptons les principes de l'analyse de l'activité.

6.1.1 Qu'est-ce que l'analyse de l'activité ?

L'analyse de l'activité s'inscrit dans un ensemble plus vaste qui est celui de l'ergonomie du travail. Sa particularité est qu'elle se donne comme objectif d'intervenir et d'agir sur le milieu afin d'en améliorer les conditions avec comme point central la participation des acteurs. Celle-ci peut être active à savoir engagée ou pas.

Notre recherche s'est inscrite au départ dans une démarche de recherche-action. Les conditions de notre premier terrain ne nous ont pas permis de recueillir des données attestant d'une transformation de l'activité chez les observés. Cependant, le travail d'analyse de l'activité qui a pu être mené a constitué une base servant de comparaison avec les données issues de notre second terrain. Si les interlocuteurs de ce terrain ont gardé une posture d'observés, les conditions et notamment temporelles de notre recherche ont permis de recueillir des données attestant d'une transformation dans leur activité.

Ainsi pour introduire l'analyse et l'observation de l'activité, il nous faut définir ce qui se joue dans l'activité. Toute activité est constituée d'un ensemble d'actions interdépendantes issues elles-mêmes de motifs. Dans les parties suivantes, nous allons exposer d'une part en quoi notre recherche prend en considération les enjeux de la théorie de l'action et d'autre part ce qui est entendu sous le terme de motif.

6.1.2 Les principes de la théorie de l'action

Nous reprenons ici les six principes tels qu'explicités par Venturini (Venturini, 2012, p. 3):

6.1.2.1 La conscience

« La conscience (dans le sens connaissance) émerge des interactions significantes entre l'individu et son environnement. »

Il s'agirait ici de voir si des interactions peuvent être constitutives de la mise en pratique des élèves en AP par exemple. Nous pouvons ici mettre en regard l'approche ergo-didactique comme élément déclencheur de la pratique artistique (Espinassy & Terrien, 2018). Notre recherche ayant comme objet d'étude l'activité enseignante, la mise en activité des élèves ne sera pas analysée mais plutôt les moyens mis en œuvre pour que les apprenants soient en situation d'apprentissage.

6.1.2.2 L'environnement

« L'environnement est considéré tant dans sa dimension objective traditionnelle (au sens des sciences de la nature) que dans ses dimensions sociales et culturelles. »

Notre recherche s'inscrit dans l'observation de deux terrains distincts géographiquement, organisationnels mais ayant comme point commun d'être compris dans un réseau REP et REP+. Nous sollicitons à cet égard les dimensions culturelles, institutionnelles et contextuelles comme définies par l'approche anthropologique du didactique (Brière-Guenoun, 2017). Est-ce que l'environnement agit sur la mise en œuvre des prescriptions ? si oui comment ? et à quels niveaux : individuel, collectif, territoire ?

6.1.2.3 La différenciation

« Ce principe renvoie à la différenciation faite par Leontiev entre :

- *les activités orientées par un mobile, ce dernier satisfaisant un besoin (le besoin « motive » l'activité),*
- *les actions, subordonnées aux activités, orientées par des buts conscients,*
- *les opérations, permettant de réaliser les actions, déterminées par les conditions de l'activité au moment où elles sont mises en œuvre. Il s'agit souvent de comportements routinisés et dont les buts ne relèvent pas du même niveau de conscience que les actions ».*

Comme nous l'avons démontré dans la figure 4, notre recherche s'inscrit au niveau des interrelations entre les motifs et les actions.

6.1.2.4 Internalisation – externalisation

Ce principe introduit par Vygotski décrit le mécanisme à l'origine des processus mentaux. Ces derniers sont considérés comme dérivant de l'internalisation d'actions externes conduites en coopération avec d'autres individus,

*« Les processus mentaux se manifestent eux-mêmes dans des actions externes qui peuvent être vérifiées et corrigées si nécessaires »
(Venturini, 2012, p. 129).*

Notre réflexion se porte sur l'observation d'échanges inter degré et intra cycle. Ce terrain d'analyse spécifique nous permet de nous confronter à l'existence ou pas des mécanismes mentaux. Si nous ne pouvons pas les analyser en tant quels (cela serait une approche de psychologie cognitive), nous pouvons essayer d'observer des traces de ce phénomène d'appropriation : il y a-t-il une internalisation-externalisation dans les actions entre PE ? et entre PE et PCL ?

6.1.2.5 La médiation

« La médiation par les outils (externes comme outils matériels, ou internes comme les concepts) tient une place centrale dans les théories de l'activité, notamment en raison de l'importance donnée aux facteurs sociaux et aux interactions entre acteurs et environnements. »

L'ancrage de notre recherche dans des terrains REP et REP+ oblige les acteurs à une prise en compte obligatoire des facteurs sociaux. Par ailleurs, les interactions avec l'environnement s'accompagnent des structures organisationnelles et des moyens spécifiques à ces terrains (heures de concertation, temps de co-construction, groupe de travail thématique et/disciplinaire etc.). De ce fait, la médiation par des outils externes sur le développement de l'activité est forte. Les conditions matérielles mais aussi les incitations institutionnelles (rémunérations spécifiques, aménagement du travail...) sont des facteurs qui vont avoir leur part dans la mise en activité des acteurs.

6.1.2.6 Les interactions

« Les interactions entre les êtres humains et leur environnement sont analysés en termes de développement. »

Pour notre recherche, il s'agira d'observer si la médiation spécifique au terrain permet un développement des interactions et si oui comment ? L'ensemble des interactions citées, associées au contexte du milieu donne-t-il ou favorise-t-il le développement des actions et des activités des acteurs ?

Nous observerons comment dans un contexte de formation interne au réseau (médiation), des acteurs suivant une formation (conscience) développent leurs activités (internalisation-externalisation) en lien avec leurs terrains (environnement).

6.2 Comment définir le milieu de l'action ?

Comme l'exposent Yvon & Saussez (2010), nous nous référons à l'action située telle que définie par L. Suchman. Elle met en avant la dichotomie entre le plan et l'action.

Toute action ne découle pas d'un plan pré établi et exécuté à la lettre. Cette dernière lors de sa mise en œuvre répond à des exigences de « réel » dictées par le milieu et/ou les prescriptions.

Aussi :

« L'apport principal de Suchman rejoint par conséquent celui de l'ergonomie de langue française : le travail dans sa dimension concrète, réelle et singulière ne se réduit pas à l'application d'une séquence définie abstraitement. L'action ne suit pas des règles ou des procédures, mais consiste à atteindre un but en fonction des circonstances » (Yvon & Saussez, 2010, p. 88).

Pour notre recherche, cela se traduit par le fait qu'un enseignant ayant préparé sa fiche prévisionnelle de cours, « pense avoir pensé » à tout en amont du cours et se retrouve malgré tout obligé de revoir ses demandes ou ses attentes en fonction du milieu. Son action située dans le cadre de la classe et face au groupe social ne peut se dérouler selon le plan prévu. Cet ajustement (lui-même assujetti à d'autres normes ou règles dépendantes du contexte) quand il a lieu fait montre d'une prise en compte du milieu.

Cela sous-entend que des agents viennent interagir avec l'activité et l'action du professeur. Il s'agit des élèves, du lieu écologique de l'activité (la salle, son agencement, son équipement, sa taille etc.), de la conception des prescriptions, du *ce que je dois faire* et du *comment je le fais*.

6.2.1 Une ouverture à l'action située

C'est ce que la cognition distribuée (Hutchins) nomme les *artefacts*. « Cette théorie de la cognition englobe les objets du monde comme supports aux opérations cognitives. La relation à autrui et au social n'est présente qu'indirectement par le truchement des artefacts, soit d'objets sociaux et culturels » (Yvon & Saussez, 2010, p. 91).

Nous sommes particulièrement sensibles à cette approche car elle convoque les dimensions culturelle, sociale et anthropologique de l'activité. Ces mêmes dimensions qui seront nos points d'ancrage pour notre approche en didactique comparée (Voir 6.1).

Pour Vygotski (Vygotski et al., 2017) « Agir c'est de façon largement non sue mais nécessaire, trouver une solution à ces conflits : c'est une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment » (cité par Roger et al., 2007, p. 134). Quels sont les *conflits* auxquels sont confrontés les enseignants et qui vont avoir une action sur son activité afin de la construire ?

Comme défini par Roger et al (2007), celui qui agit adresse son activité à l'intérieur de divers pôles :

- l'activité des autres sur le même objet, autres immédiatement présents, les élèves dont l'activité intervient constamment sous une forme ou une autre : concepteurs de programmes et de manuels, prescripteurs administratifs ou sociaux, collègues, hiérarchie pédagogique, parents etc. ,
- les connaissances des enseignants, les modalités, les mises en forme, les pratiques destinées à les faire approprier aux élèves,
- le propre rapport aux savoirs scolaires, scientifiques, pédagogiques de celui qui adresse l'activité mais aussi son rapport à l'école, à la société etc.

Nous considérons que ces trois pôles sont les *conflits* évoqués par Vygotski.

6.3 La didactique comparée comme point d'entrée

Pour ce qui est de notre recherche, il s'agit de comprendre comment l'activité enseignante est partagée entre les professionnels du premier et du second degré ? Quelles passerelles peuvent être empruntées pour un espace de dialogue permettant une co-construction ?

Pour que cette rencontre soit possible, il est nécessaire que les acteurs partagent des conflits au sens de Vygotski.

Nous faisons le choix de nous appuyer sur à la conception de la didactique comparée telle que portée par Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002). Cette dernière ne se définit pas comme une didactique générale à l’opposé de ce que seraient les didactiques disciplinaires mais plutôt comme le moyen de sortir de « l’enfermement disciplinaire » (Idem 2002, p. 232) car didactique comparée et didactiques disciplinaires ont un rapport de « type organique » (Idem 2002, p. 232).

Dans notre contexte de recherche, nous convoquons les concepts sociologiques (Grossetti, 2011; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) utilisés en didactique comparée. Il s’agit de considérer notre champ d’observation selon le principe suivant : « En tant qu’unité d’observation, le système didactique est à considérer comme une entité insécable : même si l’on « entre » par un pôle ou par un autre dans le système pour l’étudier, chacun des observables est nécessairement à replacer dans le contexte de cette relation ternaire⁹ et à rapporter aux deux autres sous-systèmes » (Idem 2002, p. 233). Ainsi ces pôles (Brière-Guenoun, 2017) sont dans notre recherche les niveaux macro, méso, micro en jeu dans la construction didactique des enseignants et qui trouvent une manifestation dans leur activité.

Nous proposons la concordance suivante :

Pôles	Niveau
L’activité des autres sur le même objet, autres immédiatement présents, les élèves, mais aîtres aussi dont l’activité intervient constamment sous une forme ou une autre : concepteurs de programmes et de manuels, prescripteurs administratifs ou sociaux, collègues, hiérarchie pédagogique, parents etc. . .	Macro Le rapport aux prescriptions et aux prescripteurs
Les connaissances, les modalités, les mises en forme, les pratiques destinées à les faire approprier aux élèves.	Méso Les vécu des savoirs et connaissances dans le groupe social classe
Le propre rapport aux savoirs scolaires, scientifiques, pédagogiques de celui qui adresse l’activité mai aussi son rapport à l’école, à la société etc...	Micro L’affect de l’enseignant par rapport aux savoirs, connaissances, groupe social. . .On pourrait aussi parler de son lien écologique avec le milieu

⁹ Les autrices font référence ici au triangle didactique

Nous sommes conscients qu'à l'intérieur même de cette répartition en niveau d'analyse, chacun d'entre eux se subdivise. Nous n'évudons pas cette réalité mais nous ne la prenons pas en considération pour définir les niveaux d'entrée pour observer l'activité enseignante.

Cette prise en compte des facteurs interagissant et transformant l'activité enseignante entre dans la définition des gestes didactiques de métier par Brière-Guenoun qui les définit ainsi « (ils) traduisent le(s) rapport(s) aux savoirs de l'enseignant, ses valeurs éducatives, l'incorporation des programmes de la discipline et des normes scolaires, mais également les façons dont il vit, habite et se transforme dans le métier (...) Ils sont empreints d'éléments d'ordre personnel ou subjectif (les croyances, les valeurs, les savoirs et les expériences passées) eux-mêmes déterminés par des éléments d'ordre institutionnel et culturel, tels les prescriptions » (Brière-Guenoun & Mayeko, 2018, p. 11).

Ces subdivisions seront présentes lors des analyses des manifestations sur notre terrain d'étude.

6.4 Définition des trois niveaux d'analyse

Afin de donner une définition de ces trois niveaux, nous nous inscrivons dans une approche comparatiste et anthropologique du didactique.

Par didactique, nous nous appuyons sur la définition donnée par Chevallard à savoir : « L'objet propre de la didactique, c'est le didactique. Le didactique est cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » quelque chose » (2010, p. 138).

Le didactique est en action à partir du moment où une situation donnée est créée pour apprendre quelque chose à un sujet. Il organise une rencontre avec des *œuvres*, au sens de Chevallard à savoir des productions humaines dignes de transmission (Voir 15.4), selon plusieurs modalités.

Par anthropologique, nous entendons le fait de « penser les phénomènes didactiques dans leurs dimensions à la fois culturelles, institutionnelles, contextuelles, cognitives et identitaires » (Brière-Guenoun, 2017, p. 30).

Les arguments plaidant en faveur de cette approche (Brière-Guenoun, 2017, p. 29):

- la place accordée à l'influence du contexte institutionnel, relayée notamment par les concepts d'études et de rapport au savoir que nous désignerons comme le niveau macro,

- la centration sur les processus de co-construction des savoirs au cours de pratiques ordinaires selon une analyse ascendante de la transposition didactique¹⁰, que nous désignerons comme le niveau méso,
- l'identification des aspects génériques et spécifiques de l'action conjointe, que nous désignerons comme le niveau micro.

6.5 Explicitation des trois niveaux de l'activité enseignante

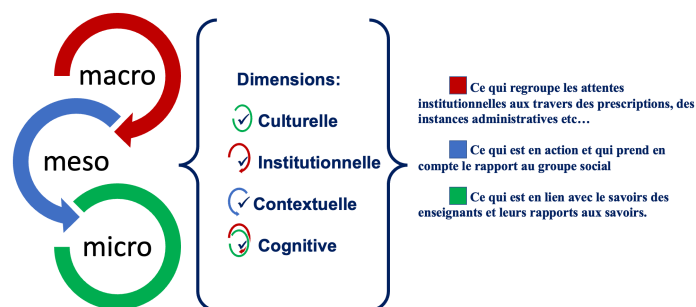


Figure 10 Les pôles de l'activité enseignante

Posons dès le départ qu'en aucun cas ces trois niveaux s'opposent, ils coexistent permettant ainsi la création d'un milieu pluriel donnant les bases de l'expression de l'activité pour un sujet : « Un sujet ne dépend pas d'un milieu mais il se construit à l'intersection de plusieurs milieux » (Espinassy, 2006, p. 58). Ici il s'agit de différencier le milieu comme contexte, au sens sociologique, du milieu comme lieu de développement de l'activité.

Dans un premier temps, nous allons définir ce qui est entendu à l'intérieur de ces derniers.

6.5.1 Le niveau macro

Le niveau est macro est composé de deux strates :

6.5.1.1 Première strate

La première est constituée des attentes institutionnelles à travers des prescriptions et des demandes institutionnelles.

Dans le cadre de notre recherche, les prescriptions sont partagées puisqu'il s'agit des programmes d'AP au cycle 3 (Arrêté du 9-11-2015, 2015), des textes régissant la mise en place du PEAC (Arrêté du 1 juillet 2015, 2015) ainsi que le pilotage de l'éducation prioritaire au niveau national (Circulaire n°2017-090, 2017) Le Référentiel pour l'éducation prioritaire paru

¹⁰ Il s'agit par cette approche d'effectuer une double analyse *a priori* des dispositifs tels que pensés par les acteurs et *a posteriori* tels que réalisés dans le développement de l'activité. Pour notre recherche, nous sommes sensibles à ce mode d'analyse qui « permet d'éclairer les phénomènes de transmission-appropriation des savoirs en croisant les points de vue intrinsèque (lié aux interprétations de l'acteur) et extrinsèque (lié aux interprétations du chercheur didacticien) sans survaloriser l'un au détriment de l'autre » (Brière-Guenoun, 2017, p. 34).

en janvier 2014 formalise ces objectifs avec entre autres à l'intérieur de la priorité quatre : Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative :

« Les objectifs pédagogiques du travail en équipe sont bien déterminés : mise au point de programmations pédagogiques et éducatives, préparation et analyse commune de séquences et d'évaluations, mise au point de dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins, mise au point de projets de co-intervention et de projets pluridisciplinaires ou inter-niveaux... » (Circulaire n° 2014-077, 2014, p. 12).

A travers le terme d'inter-niveaux, il est notamment demandé aux acteurs de terrain de travailler en collaboration intra et inter degré en mettant en place des projets pédagogiques en s'appuyant sur l'existence du cycle 3 partagé entre les degrés d'enseignement.

6.5.1.2 Deuxième strate

La seconde se subdivise selon le niveau du milieu d'où l'on se place conformément à la circulaire n° 2017-090 du 3-5-2017 sur le pilotage de l'éducation prioritaire.

6.5.1.2.1 Le niveau académique

« Il (le pilotage académique) contribue à la bonne orientation des projets de réseaux sur les objectifs du référentiel, et à la prise en compte globale du réseau écoles/collège afin d'éviter un empilement de projets et d'instances » (Circulaire n°2017-090, 2017, p. 1).

Cette sous-partie du niveau macro se détermine pour les acteurs du terrain des politiques d'action avec en contrepartie une attente de résultat « Les résultats du réseau à différents niveaux font l'objet d'un suivi très attentif par les enseignants, les pilotes du réseau et l'académie pour faciliter la réorientation de l'action pédagogique et de l'accompagnement en fonction des besoins repérés » (Circulaire n° 2014-077, 2014, p. 16).

6.5.1.2.2 Le niveau du réseau

La politique d'un réseau va engendrer des demandes au travers de textes. Dans le Référentiel pour l'éducation prioritaire nous notons qu'il est attendu que :

« Le travail en équipe concourt à la confiance partagée dans la réussite de tous les élèves. Il contribue à la construction, à la mise en œuvre et à l'évaluation collégiale du projet de réseau, au développement professionnel de chacun et il facilite la résolution des difficultés rencontrées » (Idem, p.12).

Les équipes intra et inter degré sont amenées à co-construire des actions au niveau du réseau afin de répondre au plus près aux problèmes du réseau. Cette demande du niveau macro a un lien direct avec des résonances sur le niveau méso.

« Ces temps de travail en équipe s'appuient sur des instances existantes (conseil de cycle, conseil école-collège...) auxquelles ils allouent davantage de sens et de forme. Ils peuvent également prendre des formes nouvelles et donner lieu à une programmation régulière » (Idem, p.12).

Nous notons que les manifestations envisagées sont attendues au niveau micro.

Ce niveau macro s'enrichit d'une dimension intra personnelle à savoir le rapport de chaque individu à ces prescriptions. Il s'agit d'une dimension dont on ne peut se défaire. Encore faut-il pouvoir la définir ? Voir en avoir conscience pour les acteurs de l'activité.

Nous considérons cette dimension intra personnelle comme le terreau sur lequel les différentes prescriptions prendront racine ou pas. Elle fournit des *backgrounds* à toutes manifestations de l'activité. Elle est l'affect, ce vecteur que l'on ne peut ignorer dans l'action de l'activité.

Nous formalisons la coexistence de ces composants au travers du schéma suivant :

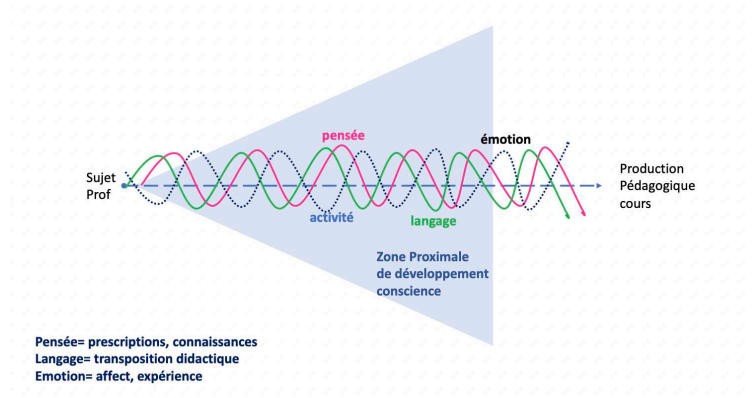


Figure 11 Contexte du développement de l'activité enseignante

6.5.2 Le niveau méso

Il s'agit ici de définir ce qui est de l'ordre du social.

Toute activité se déploie dans un milieu à l'intérieur duquel des relations sociales vont interagir. Comme le définit F. Carraud, l'enseignant, comme tout travailleur, va adapter ses prescriptions en fonction du milieu dans lequel il évolue. « Il doit en permanence « renormaliser » ses tâches, c'est-à-dire les interpréter et faire des choix, soit réaliser des compromis à partir d'une pluralité de normes. En fonction des contextes d'enseignement, (...) C'est pourquoi le « genre professionnel » lié à la « forme scolaire » est à la fois une ressource et une contrainte pour l'activité enseignante puisqu'il constitue à la fois le cadre mais aussi les limites de leur action » (Carraud, 2012, p. 76-77).

Pour notre recherche, il s'agit de définir les éléments qui exercent une influence sur la mise en œuvre ou pas des prescriptions.

Nous convoquons ici le cadre suivant explicité par Y. Clot :

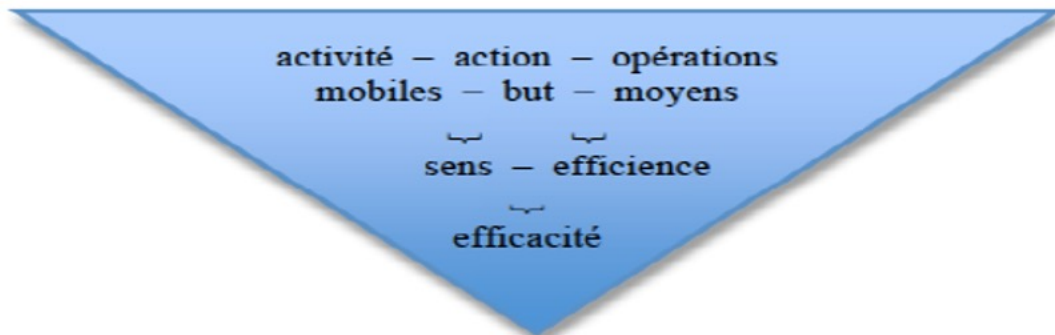


Figure 12 Structure de l'activité de Leontiev revue par Clot (1195)

Il s'agit pour nous d'observer comment dans l'activité des professeurs des choix conscients ou non en lien avec l'appropriation des prescriptions sont faits afin d'aboutir à ce que l'acteur considère comme une situation didactique efficace ? Peut-on observer des gestes de métier en lien ? Comment les acteurs donnent du sens à leur activité dans un équilibre activité/sens/efficacité qu'ils jugent acceptables ?

6.5.3 Le niveau micro

Ce dernier est le lieu de la manifestation des choix didactiques en lien avec les prescriptions. Comme les précédents, ce niveau est sujet à des influences diverses d'ordre institutionnel, social, personnel. F. Carraud évoque l'importance chez l'enseignant « de ses savoirs, de ses valeurs et ses propres caractéristiques (discipline, ancienneté, âge etc.). Les enseignants sont conduits, dans le détail de leurs actions quotidiennes, à toujours reconfigurer les normes inscrites dans ces différents niveaux de prescriptions ou de normes, à « renormaliser » leur activité. » (2012, p. 76-77).

6.5.4 Récolte et circulation des données entre les niveaux

Comme nous venons de le voir, ces différents niveaux et strates sont imbriqués. Les attentes sont multiples et des données sont récoltées à plusieurs étapes afin de vérifier les effets et la mise en œuvre des prescriptions. Les acteurs au niveau méso (Inspecteur de l'Éducation Nationale, Chef d'établissement) jouent un rôle de pivot dans la récolte de ces données. Nous sommes dans un recensement afin de vérifier les effets (et parfois justifier) des attentes prescriptives. Cette remontée des données passe par des instances diverses à l'intérieur du réseau et plus spécifiquement le conseil école/collège mais aussi des évaluations aussi bien du niveau des élèves (en Français et en Mathématiques, réussite au Diplôme Nationale du Brevet, redoublement) que des projets (culturels, sportifs, citoyens) proposés par les équipes éducatives. Ces données une fois récoltées par les CE et IEN sont transmises via la plateforme ADAGE au niveau académique permettant ainsi un retour au niveau macro des attentes

prescriptives. Nous pouvons formaliser cela par un mouvement descendant et ascendant, entre le niveau macro et micro, l'un et l'autre se justifiant :

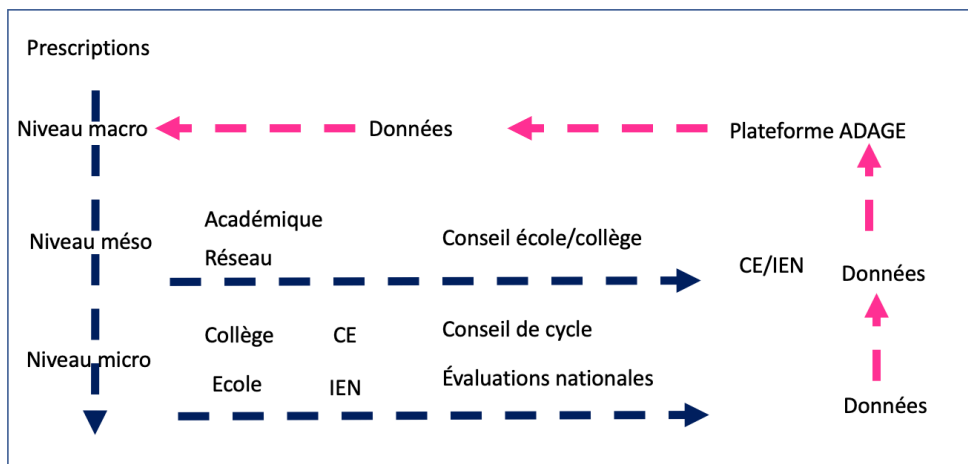


Figure 13 Mouvement descendant et ascendant des attentes prescriptives entre le niveau macro et micro

7 Les principes fondateurs chez Vygotski

Nous souhaitons dans cette section aborder certaines notions que nous retenons de l'apport de Vygotski. Ces notions sont les suivantes : le rôle du langage, les concepts scientifiques et primaires.

Pour les présenter, nous allons faire un détour par la biographie de Lev S. Vygotski, qui permettra de comprendre ce que nous appellerons dans notre recherche les concepts primaires partagés mais aussi comment le langage joue un rôle dans la mise en œuvre de la didactique des AP.

Lev Vygotski (1896-1934) est professeur à l'institut de psychologie de l'université de Moscou où il va étudier le développement des fonctions mentales supérieures.

Ses recherches se font dans le contexte historique et politique de la création de l'URSS. Il faut participer à l'élaboration de cette Nation et la psychologie doit s'employer à étudier et comprendre l'Homme afin de mener au chemin de la libération porté par l'idéal communiste. Cependant, certains de ses textes ne correspondant pas aux attentes officielles, il devra quitter son poste et s'exiler en Ukraine.

7.1 La psychologie du développement chez Vygotski

La conception du développement doit partir d'une distinction entre le développement naturel et le développement culturel. Il faut faire la part entre les fonctions psychiques qui apparaissent

de façon innée à l'intérieur d'un contexte social (collectif) et celles qui se manifestent de manière intégrée.

Pour Vygotski, « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » (Yvon & Zinchenko, 2012, p. 44).

Il ne s'agit pas de les observer de façon indépendante, au contraire, celles-ci forment un système et c'est dans leurs interrelations que l'on peut les étudier.

7.1.1 Les fonctions psychiques naturelles

Ces fonctions sont étroitement liées au développement naturel du comportement ainsi qu'au processus de croissance organique. L'enfant en grandissant développe des fonctions qui lui servent à comprendre et entrer en contact avec le monde extérieur. Il va répéter des actions ou comportements car il a intégré que cette fonction primaire engendrait une réaction (positive ou négative).

C'est ce que Vygotski nomme le mnème à savoir la mémoire naturelle.

7.1.2 Les fonctions psychiques supérieures

Celles-ci ne peuvent être imposées de l'extérieur à l'enfant. Une fonction psychique supérieure prend naissance sur le terreau du mnème en se nourrissant des influences du milieu environnant. Le milieu est donc décisif dans l'évolution des fonctions psychiques de l'enfant. Il donne des outils culturels qui vont permettre à l'enfant d'assimiler ces fonctions afin de les utiliser dans des contextes divers (Voir Figure 14).

On parle alors de mnémotechnique ou mémoire artificielle.

7.1.3 Le rôle du langage

C'est dans les interrelations entre ces deux fonctions que le développement trouve son terrain d'évolution. Pour Vygotski, l'élément fondamental qui va permettre le passage entre ces deux pôles est le signe.

Ce dernier, tout comme le mot, est le moyen principal dans le processus de médiation. Vygotski parle de langage intérieur ou mémoire verbale comme le chaînon commun qui relie la mémoire mnémotechnique et la mémoire logique.

Le langage est le moyen privilégié pour permettre l'assimilation d'une fonction externe à une fonction interne.

7.1.3.1 Langage et mot en Arts Plastiques

Nous utilisons le terme « mot » par fidélité à la traduction initiale de Vygotski, tout en étant bien consciente des critiques qui peuvent être faites à cet usage par les sciences du langage. Il faudrait utiliser ici un terme générique renvoyant au concept original, soit l'unité minimale pertinente du discours, l'énoncé.

Chez Vygotski, « mot » devrait plutôt être traduit par « énoncé minimal », dans notre cadre théorique, cela pourrait être mis en regard de la « proposition minimale » comme nous l'avons évoqué lors de la section sur la didactique des AP.

On considèrera dans le texte qui suit que nous employons le terme « mot » dans le sens vygostkien d'énoncé élémentaire. À ce sujet, nous pouvons évoquer ici les travaux de L. Espinassy (2008) sur le rôle du langage dans l'apprentissage et notamment en AP, et en particulier le rôle que peut jouer le niveau lexical.

Le mot revêt une importance primordiale dans le passage des consignes et plus spécifiquement dans la formulation de l'incitation. Il accompagne l'élève sur le chemin de l'institutionnalisation.

Le langage permet une concrétisation des expériences et une prise de conscience du *faire*. Il participe à l'enracinement et est une passerelle vers ce que Vygotski nomme les concepts primaires.

7.1.4 Dans notre recherche

Dans notre étude, nous étudions les processus d'appropriation des savoirs en les traçant sous leurs manifestations discursives : ce qui est écrit, ce qui est dit. Nous étudions la manière dont les discours sont reproduits-appropriés-transformés au cours du processus dont nous avons dit qu'il relevait de la transposition didactique

Nous pouvons distinguer plusieurs étapes de reformulation :

- celui engendré par les prescriptions,
- celui produit par les enseignants en s'appropriant ces mêmes prescriptions,
- celui destiné aux élèves,
- celui assimilé par les élèves pendant et après les apprentissages.

Ce dernier point ne sera pas abordé, notre travail s'intéressant au travail enseignant en lien avec les prescriptions, nous prenons le parti de ne pas développer les liens langage/pensée/apprentissage.

7.1.5 Le rôle de la pensée

Si le langage (le mot) est l'outil pour communiquer avec l'extérieur et permettre à l'adulte de favoriser chez l'enfant le passage externe/interne, la pensée est la concrétisation chez l'enfant d'une assimilation.

Vygotski parle de langage interne ou d'*enracinement intégral*, ce stade se caractérise par le fait que les stimuli externes sont remplacés par des stimuli internes créant ainsi la carte mnémotechnique propre à chacun.

Vygotski parle de concept primaire pour évoquer les fondements scientifiques nécessaires à la compréhension de concepts et/ou savoirs. Ainsi par un phénomène *géologique* semblable à la stratification, l'enfant en « accédant » à la pensée se constitue son ensemble de concepts primaires.

Comme l'explique Vygotski :

« Tout comportement culturel de l'enfant se développe sur la base de formes primitives, mais cette croissance implique souvent le conflit : l'ancienne forme est repoussée et parfois complètement détruite, et parfois, il y a un empilement « géologique » de différentes époques génétiques qui font ressembler le comportement de l'homme cultivé à la croûte terrestre ». (Yvon & Zinchenko, 2012, p. 108).

7.1.6 Dans notre recherche

La pensée serait la traduction des prescriptions par les enseignants. Cet enracinement propre à chaque individu devrait être partagé à *minima* avec son entourage afin de *parler le même langage*.

Nous proposons de rapprocher l'expression de cette pensée dans le cadre d'une situation d'enseignement à la transposition didactique telle que définit Y. Chevallard (1981) en regard des interactions liées à l'activité « S'il n'y a pas d'activité sans pré organisation, il n'y a pas non plus d'échanges sans signification d'abord partagée » (Clot & Béguin, 2004, p. 46).

8 Les mécanismes de conscience chez Vygotski

Dans cette section, nous allons développer les différents phénomènes psychiques en œuvre dans l'appropriation des prescriptions et de leurs manifestations dans l'activité. Pour cela, nous faisons un lien entre ces phénomènes évoqués par Vygotski dans la réception d'un texte littéraire et ceux opérés par un enseignant face aux prescriptions.

Une part des travaux de Vygotski concernant *La Psychologie de l'art* (présentée en 1925, publiée en russe en 1965) s'intéresse à la littérature¹¹. Une des questions essentielles était « par quels processus le discours littéraire opère-t-il une transformation, une médiatisation des sentiments, des émotions, et plus largement de la vie psychique de son récepteur ? » (Bronckart, 1999, p. 26).

Pour Vygotski, tout texte littéraire est élaboré par son auteur « en vue de l'interprétation ». S'il admet que cette dernière varie selon le récepteur, pour lui le texte contient des caractéristiques structurelles qui orientent les réactions, appropriations du lecteur. Aussi il est nécessaire d'aller au-delà de la sémantique du texte pour parvenir à la *valeur pragmatique* de l'organisation de celui-ci. Dans notre recherche, il s'agit de comprendre comment l'acteur non-spécialiste accède à l'au-delà de *l'énoncé minimal* du prescriptif.

Il s'agit ici de comprendre quels sont les mécanismes mis en œuvre par un individu récepteur lors de sa conscientisation d'une production humaine ? Vygotski admet que les procédures activées sont largement inconscientes. Nous sommes donc face à un rapport conscient-inconscient qui « constitue un des aspects fondamentaux du comportement humain » (Bronckart, 1999, p. 29). Nous pensons que cette procédure inconsciente est forte dans le phénomène d'appropriation des prescriptions de la part des acteurs et des manifestations dans leurs activités.

8.1 Conscience et psychisme

Dans *La Conscience comme problème pour la psychologie du comportement* (1925/1994), Vygotski rassemble conscience et psychisme s'opposant aux positions contemporaines considérant le physique et le psychisme comme une dualité. Pour lui, les deux notions ont une réalité objective et ne peuvent être séparées. Ainsi la manifestation d'une conscientisation ne peut se départir d'une prise en compte du « caractère historico-social d'une partie au moins des connaissances ou de l'expérience humaine » (Bronckart, 1999, p. 29).

La conscientisation est le fruit d'une multitude de réactions psychiques qui interagissent en cascade. Les interactions qui en découlent peuvent être sujettes à des stimulations que Vygotski qualifie « d'insignifiantes » et ce sont parfois ces dernières qui déterminent la réaction comportementale. Ainsi la conscientisation doit se baser sur une régulation des réactions comportementales en établissant en instaurant des dominantes à l'intérieur de celles-ci. Pour

¹¹ Et notamment à la tragédie de Hamlet

Vygotski, le mécanisme de la conscience tient au fait que l'individu au travers de ses actes est un générateur pour produire de nouveaux actes.

Ainsi dans un jeu dialogique entre conscient et inconscient, l'individu produit des actes qui deviennent à leur tour des manifestations concrètes lui permettant d'engendrer de nouvelles actions. Cette opération se répétant sans cesse, la conscientisation par un individu d'une production résulte de sa capacité à assimiler les contenus explicites et sous-entendus de celle-ci.

8.2 De la conscientisation à l'appropriation

Bronckart (1999) écrit :

« Dans cette optique, le sentiment conscient est un réflexe de réflexe, ou un réflexe secondaire, qui consiste en une « réaction rapide d'évaluation de tout l'organisme à son propre comportement », et ce réflexe secondaire, une fois en place, constitue lui-même un excitant susceptible de déclencher de nouvelles réactions internes, c'est-à-dire susceptible de contrôler et d'organiser, en retour, l'ensemble des réactions primaires dans le domaine comportemental donné ».

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons que le phénomène d'appropriation des prescriptions par les acteurs est constitué de ce jeu de conscience-inconscient du texte prescriptif. Ainsi une fois le « réflexe secondaire » comportemental installé, l'individu va déclencher des transformations internes au sens d'Espinassy (2006) lui permettant d'ajuster son activité. La question est de savoir si dans le cadre d'une prescription partagée comme le sont les programmes d'enseignement la conscientisation construite sur des réflexes secondaires propres à chaque individu permet une entente entre les acteurs et si ces derniers peuvent développer le même degré de transformations internes.

Nous nous appuyons pour cela sur le prolongement de la réflexion vygotskienne. Toute manifestation verbale (conscientisation) devient l'objet d'une autre stimulation verbale dans une logique qu'il qualifie de circulaire. Pour qu'il y ait appropriation et intériorisation par les individus des stimulations, cela nécessite un passage par le collectif. Autrement dit l'individu conscientise à partir de réactions psychiques qui lui sont propres mais c'est en se confrontant et en ayant un retour du collectif sur ses propres objets de conscientisation que ces derniers se transforment en appropriation reproduisant ainsi le système circulaire déjà cité (Voir figure b). Nous proposons dans cette logique circulaire de figurer (Voir figure c) le parcours psychique d'une appropriation à sa manifestation dans le développement de l'activité, l'ensemble illustrant ce que Vygotski appelle le passage aux fonctions psychiques supérieures (Voir Figure 12).

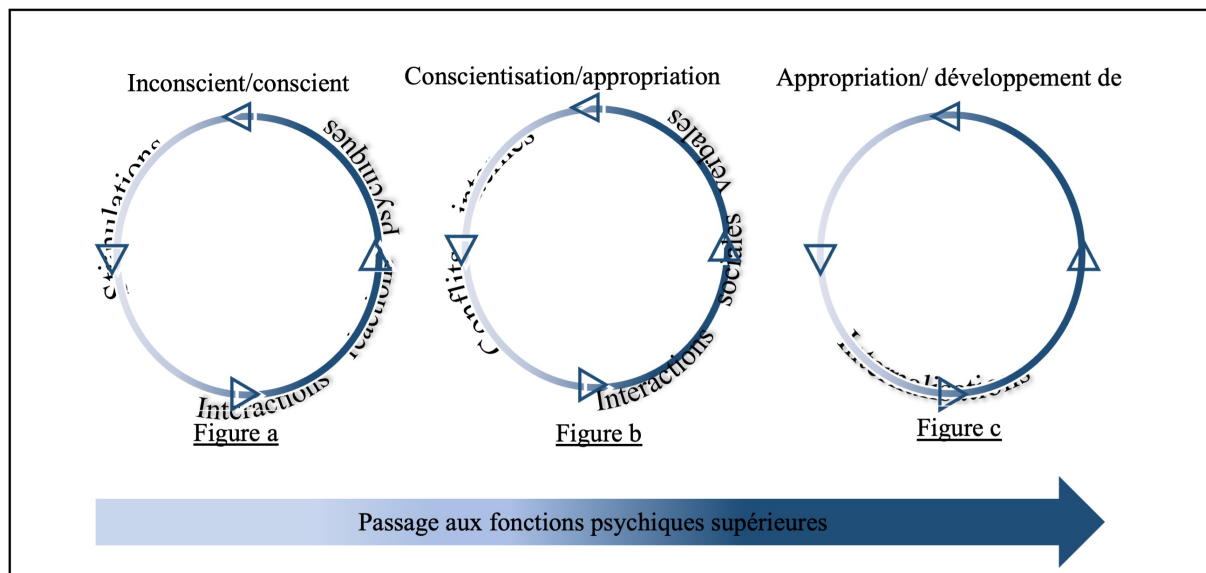


Figure 14 Passage aux fonctions psychiques supérieures selon Vygotski

8.3 Les mécanismes d'appropriation

Le mot est vivant en ce sens qu'il participe au processus de la naissance de la pensée. Un individu conscientise sa pensée grâce au mot qui va prendre une signification au gré de ses expériences de vie : « la signification réelle du mot naît au point de contact entre sa signification formelle et le sens qu'il tire d'une situation » (Clot, 1999, p. 166).

8.3.1 Internalisation – Externalisation

Ces deux mouvements de pensée ne sont pas pour Vygotski opposés, ils participent de façon concomitante à l'appropriation d'une signification. Ils sont les mécanismes de création de la pensée.

L'assimilation n'est pas uniquement le fruit d'une internalisation par un individu d'objets sociaux mais aussi l'expression d'une externalisation de la pensée propre à ce même individu.

« Ce que le sujet apprend n'est vraiment approprié par lui que lorsque l'objet d'apprentissage est subverti pour devenir moyen au service de son activité vitale : les instruments sociaux sont appropriés par lui lorsqu'ils sont appropriés pour lui » (Clot, 1999, p. 167).

Dans notre questionnement, il s'agit d'analyser ce double processus chez les enseignants. De quelle(s) manière(s) les prescriptions peuvent-elles devenir une appropriation pour son activité (son travail réel) ? Mais aussi comment internalisation et externalisation se traduisent dans le développement de l'activité du professeur ? C'est-à-dire : quels sont les gestes professionnels qui se développent dans son action ?

8.3.2 Internalisation – Externalisation – Dialogisme

Si pour Vygotski, la pensée se développe par l'expression « interne/externe » du mot, cela induit que le mot se dote de significations « évolutives ». Ces dernières sont l'expression d'une compréhension du mot au-delà de sa signification. La pensée est le résultat entre autres d'une confrontation avec la pensée d'autrui, elle s'enrichit de l'autre et n'existe que par cette double appartenance. « Pour agir dans le monde, nous vivons dans l'univers des mots d'autrui et toute notre vie consiste (...) à se livrer à un dur combat dialogique aux frontières fluctuantes entre les mots d'autrui et les mots personnels » (Bakhtine cité par Clot, 1999, p. 168). (Sur la notion de dialogisme chez Bakhtine voir 11).

Pour se détacher, exprimer et donc s'appropriier la pensée, il faut que l'individu ait la capacité de métamorphoser les sens des mots non pas en les niant mais en les faisant siens. Le sujet est dans un processus d'internalisation-externalisation exprimant le caractère dialogique du mot révélé dans la pensée. Ce processus est décrit par les sciences du langage avec le concept de reformulation, au sens d'une reprise-transformation d'un discours, donc du contenu de pensée qui en est son corrélat. La reformulation manifeste ainsi matériellement, dans le discours, le processus d'internalisation-externalisation.

Nous nous donnons comme but d'étudier dans les discours les traces concrètes de cette appropriation par reformulation, d'où notre méthode (voir chapitre méthodologie ATA).

8.3.3 Internalisation – Externalisation – Dialogisme – Activité

Cette construction des mécanismes d'appropriation s'enrichit également de la manifestation de la pensée dans l'activité. Le « monde des significations » d'un sujet se forge au contact des autres. L'activité d'un individu est une des énergies motrices pour les mécanismes d'appropriation. Clot explique que : « Plus un sujet a des points de contacts avec ces variantes [du genre], plus riche et plus souple est son maniement du « diapason lexical » du genre » et d'ajouter « l'inachèvement du genre lui-même impliquant que chaque sujet puisse y mettre du sien » (Clot, 1999, p. 171). Pour lui le « genre social » est un lien entre la parole et la langue.

Dans notre questionnement, langue (prescription) et parole (appropriation) prennent vie dans l'activité du sujet. Le genre social (ici professionnel) de ce dernier étant le lien pour lui permettre d'entrer en contact avec les autres et vice-et-versa.

Nous pourrions reprendre ici le processus illustré dans la figure 4 montrant les interrelations entre pensée/appropriation/activité chaque élément étant interdépendants et participant à un mouvement circulaire.

8.3.4 Activité – Genre de l'activité

La manière d'agir et de penser d'une communauté de travail dépend du genre dans lequel se développe l'activité. Chaque groupe social professionnel se définit par un genre. Le dialogisme qui peut se manifester dans l'appropriation des prescriptions est un des éléments composant le genre de l'activité.

Clot parle « d'attendus sociaux d'un genre » qui sont « souvent sous-entendus » (Clot, 1999, p. 174), cela signifie que chaque groupe de travail dépend d'un contexte. Ces derniers portent en eux des sous-entendus du métier (gestes, postures) mais aussi des phénomènes « d'internalisation – externalisation – dialogisme » qui constituent sa pensée.

C'est en internalisant le genre social de métier qu'un sujet va développer son activité, il dialogue avec ses pairs sur des bases communes implicites. Comment dialoguent des acteurs afin d'établir un échange professionnel consistant en une négociation entre leurs genres professionnels différents ?

Dans notre recherche, le développement de l'activité commune aux PE et PCL – propre au cycle 3 – nécessite de trouver des passerelles entre leurs genres professionnels et ainsi développer leurs pouvoir d'agir.

Ce nouveau genre d'activité est soumis – inconsciemment – au dialogisme présent dans les prescriptions ainsi qu'aux sous-entendus du métier (Espinassy, 2006) des acteurs. Nous convoquons ici la notion de « zone de valeur fonctionnelle partagée qui constitue une condition de possibilité pour les échanges et les interactions au sein des groupes sociaux » (Rabardel, 1999, p. 250). Cette notion entre en relation avec le concept primaire partagé (Voir 9.3), c'est à l'intersection des deux et du milieu (Voir 10) que peuvent se créer des dialogues professionnels permettant le développement d'un nouveau genre de l'activité propre aux groupes sociaux concernés. En cela, ce mouvement participe au franchissement des frontières (Voir 12.1).

9 Les principes vygostkiens dans notre recherche

La pensée de Vygotski se développe autour du langage. Les concepts en font partie en tant que « concrétisation » de la pensée. Pour lui, le concept se définit comme la « signification des mots ». Nous n'aborderons pas ici la validité de cette définition qui restreint le concept à l'expression verbale mais nous nous attacherons aux niveaux de concept évoqués par Vygotski. Ils sont au nombre de deux : quotidien et scientifique auxquels il associe une variante constitutive du concept scientifique à savoir le concept primaire. Pour notre recherche, la

« concrétisation de la pensée » est à aborder comme la manifestation dans le réel de l'activité du niveau d'appropriation des concepts primaires par l'acteur du jeu.

Nous sommes conscients que la définition d'un concept primaire associé aux AP n'est pas aussi simple que cela pourrait l'être dans des sciences sociales comme l'histoire ou les mathématiques. Néanmoins nous allons dans la section qui suit tenter d'en donner les contours. Si les AP ne sont pas une science, ils n'en sont pas moins pourvus de concepts primaires permettant une définition de la discipline et constituant le socle référentiel.

9.1 Concept quotidien

Le concept quotidien résulte d'une expérience, on pourrait dire d'un vécu. Il ne s'explique pas mais se sait de manière innée voire naturelle. Il se forme de façon spontanée sans intervention du langage. Pour illustrer cela, Vygotski choisit le concept quotidien de « frère ». Un individu se sait frère par tout un jeu de relations de parenté formé dans la vie quotidienne. Le concept quotidien a une portée locale et il peut être isolé d'autres concepts quotidiens comme celui de musicien par exemple. Un individu peut se savoir frère et musicien sans interrelations entre les deux, il peut ne pas être les deux sans que cela joue sur sa conscience d'appartenir à un des deux concepts.

9.2 Concept scientifique

Le concept scientifique à l'opposé du quotidien est le fruit d'un savoir enseigné, il n'est pas le résultat d'une expérience concrète, on pourrait presque dire vécue.

Pour Vygotski, le concept scientifique se forme sous l'action intentionnelle de l'école et le langage joue un rôle essentiel dans sa formation. Il n'est pas isolé mais fait partie d'un ensemble systémique dont il est issu. Il est contenu par lui et participe aussi de sa construction. Le concept scientifique de conjugaison par exemple est interdépendant des concepts de lettre, de syllabe, de temporalité, d'action.

Le concept scientifique a une visée de transmission via le langage et il est chez Vygotski un échange entre l'adulte et l'enfant, entre le professeur et l'élève.

9.3 Concept primaire

Le concept primaire est quant à lui une composante du concept scientifique. Si le concept scientifique est un concept enseigné, le concept primaire est le savoir présent à l'arrière-plan. Il est le savoir « savant ». Le concept primaire est le noyau du concept scientifique qui ne peut être compris que si l'on a accès au premier niveau du concept même. Nous sommes dans une

organisation nodale, pour accéder au concept scientifique, il est nécessaire en amont d'avoir accès au cœur du concept à savoir le concept primaire. Le concept enseigné (scientifique) est constitué d'un ou plusieurs noyaux (concept primaire) et ce sont les interrelations entre ces différents niveaux qui détermine le niveau d'appropriation de ces savoirs savants.

Nous proposons le schéma suivant afin de montrer les différentes strates en action :

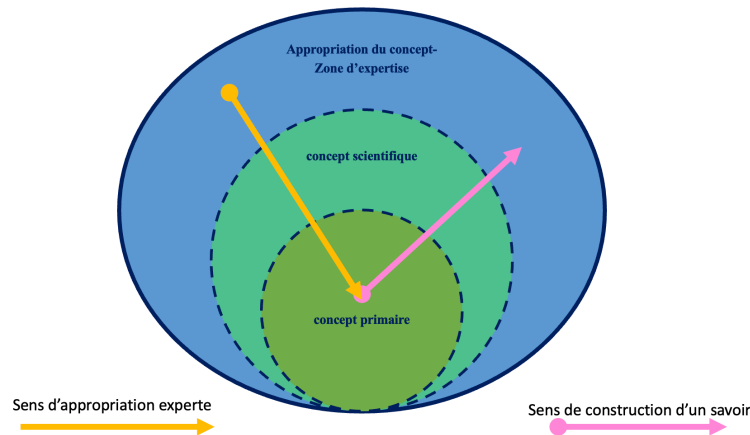


Figure 15 schéma des relations entre concepts primaire et scientifique

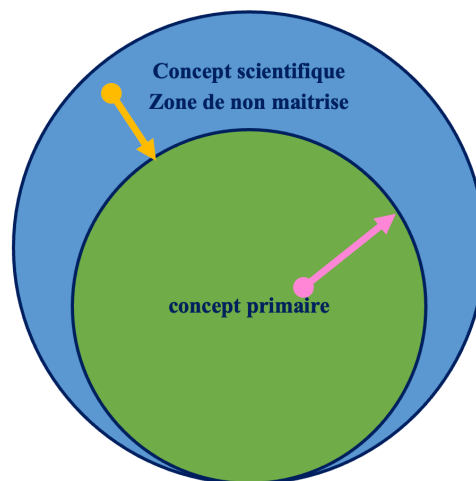


Figure 16 schéma d'une non-appropriation d'un concept primaire

Puisque nous nous plaçons dans une organisation nodale, il est bien entendu qu'un concept scientifique, en tant que savoir enseigné, puisse être « composé » de plusieurs concepts primaires à savoir de savoirs savants. Par exemple en AP, nous pourrions dire que l'expressivité de la couleur en tant que concept scientifique contient en son cœur plusieurs concepts primaires comme la saturation, le ton, la valeur par exemple.

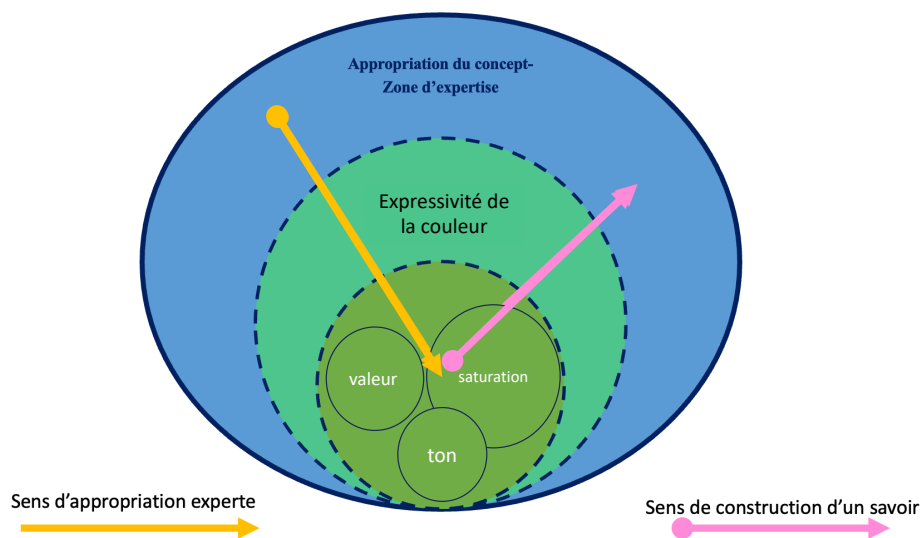


Figure 17 Exemple de relation entre concept scientifique et primaire en AP

Pour expliciter l'idée de ce concept primaire, Vygotski utilise l'image de l'éclipse solaire. Vue par un béotien, c'est un concept quotidien, c'est l'expérience d'un phénomène, c'est un vécu. Regardée par un astrophysicien, c'est un concept scientifique car elle est vécue comme la compréhension d'une multitude de savoirs enseignés. Les concepts primaires sont les savoirs savants contenus dans le noyau du phénomène vécu. Si le concept primaire n'est pas partagé par les différents observateurs, ces derniers ne vivront pas et ne déchiffreront pas la même chose du phénomène éclipse. Pour se comprendre, il est donc nécessaire de partager des concepts primaires. En AP, en reprenant notre exemple, si des acteurs ne partagent pas les concepts primaires, certains pourront associer expressivité des couleurs et émotion en renforçant les stéréotypes (le rouge = colère, le vert = espoir), d'autres en intégrant les caractéristiques colorées citées dans le schéma ci-dessus s'approprieront le concept. Ils verront au-delà du phénomène sensible et du vécu comme l'astrophysicien regarde une éclipse.

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix d'emprunter cette notion de concept primaire à Vygotski en lui ajoutant le qualificatif de partagé. Nous considérons que pour que les acteurs du système éducatif participant au cycle 3 puissent se rencontrer sur les savoirs enseignés qu'ils dispensent, il est nécessaire qu'ils puissent partager certains des concepts primaires qui les régissent. Ils sont nécessaires à ce qui pourra devenir des connaissances partagées entre les acteurs.

Nous nous appuyons pour cela sur Vygotski lui-même qui parle de « concept de « mondes communs » qui brise l'isolement individuel par la constitution de significations partagées, de

références communes » (Clot, 1999, p. 85). Pour lui, ces « mondes communs » se forment par le langage.

C'est pourquoi nous considérons dans notre recherche que selon la même dynamique circulaire propre à la conscientisation, les prescriptions sont les « mondes communs » ouvrant à des significations propres qui à leur tour grâce à l'internalisation du langage donnent accès aux concepts primaires partagés (Voir Figure 18).

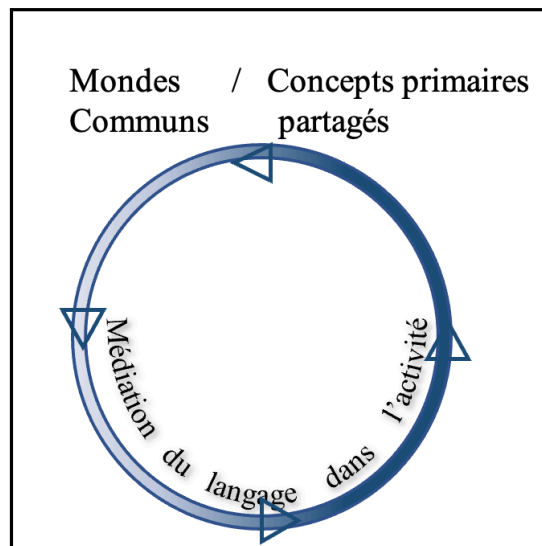


Figure 18 Passage vers les concepts primaires

Cette médiation se fait par le langage et participe de l'internalisation du concept: « Dès lors, des champs de références partagées, des « mondes communs » constitués notamment sur la base des savoirs partagés assurant la communication interpersonnelle peuvent se constituer par la médiation de l'instrumentalisation fournie par le langage » (Netchine-Grynberg & Netchine, 1999, p. 94)

Nous pensons que cette opération est en jeu lors des transformations internes du développement de l'activité (Espinassy, 2006) et que c'est elle qui facilite l'échange entre pairs. La question que nous posons est de savoir si cette communication se base sur des concepts primaires partagés ou si les acteurs de l'activité développent des moyens de « traverses » pour internaliser les concepts scientifiques qu'ils partagent (à savoir les prescriptions). Nous attendons par là des moyens, des outils autres comme des tableaux de synthétiques des prescriptions, des programmations inter et intra degré, des ressources locales telle que des partenaires culturels qui seraient des moyens de communication entre les acteurs. Ces procédés de « traverses » prenant alors la place des concepts primaires dans l'internalisation des concepts scientifiques.

9.4 Pour notre recherche

L'accès aux concepts primaires partagés résulte d'une évolution de la pensée. Il naît d'un mouvement de la pensée ou plus exactement d'un déplacement de celle-ci. Vygotski nomme cela le passage aux fonctions psychiques supérieures.

Pour lui, l'organisation psychologique est construite de « façon médiate par la culture d'une communauté » (Deleau, 1999, p. 102). L'individu moderne est le résultat de deux processus conjoints mais qui n'agissent pas dans le même temps psychologique. D'une part l'évolution biologique, d'autre part le processus de développement historique qui fait que l'Homme est devenu un être cultivé.

Un individu possède un ensemble de signes, de mots qu'il manipule. Leur signification n'est pas constante et évolue en fonction du contexte. Des facteurs intra personnels peuvent venir « l'ouvrir » ou « le rétrécir » dans ces contenus. Les fonctions psychiques supérieures sont l'aboutissement – non pas dans un sens de finitude mais plus d'étape pour accéder ensuite à un autre niveau supérieur – d'une assimilation entre langage et pensée qui nécessite de considérer les échanges dans le « discours des actes de langage des interlocuteurs » (Deleau, 1999, p. 111). Les facteurs inter personnels participent dans un mouvement de va-et-vient à l'accès aux fonctions psychiques supérieures par un individu. C'est aussi ce qui caractérise ces dernières, « elles ne peuvent se développer indépendamment du « processus d'acquisition des moyens externes » qui constituent une culture donnée » (Joigneaux, 2015, p. 155).

Dans le cadre de notre recherche, les acteurs de l'activité participent conjointement à ce déplacement de la pensée. Pour cela, nous envisageons que dans cette relation est convoqué « *Le concept d'instrument psychologique* – développé par Vygotski en 1930 – comme médiateur entre le sujet et lui-même ou les autres sujets » (Rabardel, 1999, p. 251). Ce passage aux fonctions supérieures lié à l'appropriation des prescriptions est un instrument psychologique participant du développement de l'activité collective. Ceci appuie l'idée que « toute activité est adressée, et, de ce fait, établit un rapport aux autres » (Clot, 2006).

Nous considérons que l'appropriation des prescriptions (et plus globalement des ressources et recommandations) est un *instrument psychologique* en tant qu'ensemble de significations résultant des rapports entre langage et pensée par un acteur de l'activité, résulte de facteurs intra personnels (ou naturels) mais aussi inter personnels (ou culturels) liés au milieu.

9.5 Quelques exemples de concepts primaires en AP

Ils nous semblent à ce stade nécessaire si ce n'est de dresser une liste exhaustive de ce que sont les concepts primaires en AP, de donner au lecteur un ensemble d'exemples de ces concepts primaires. Ils seront évoqués tout au long de notre travail de recherche et se retrouveront dans les analyses de nos données.

Nous proposons ainsi de considérer comme concept primaire des concepts plasticiens et praticiens tels que :

- L'hétérogénéité et la cohérence plastique
- La narration visuelle
- Les qualités physiques et plastiques des matériaux
- La matérialité de la couleur
- Les dispositifs de présentations

En lien avec la spécificité des AP et de sa didactique, nous pensons que ces concepts primaires pour qu'ils puissent être partagés doivent être appréhendés au travers de leur caractère expérientiel. En effet, ces savoirs savants sont en AP les « savoirs pratiques » des plasticiens. Ils constituent les noyaux de leur *praxis*. Ces savoirs ne sont pas théorisés pour pouvoir ensuite être utilisés mais à l'inverse, ils sont issus du *faire*. Ils sont des « concepts-en-acte » qui par la suite peuvent donner lieu à une théorisation des savoirs. Mais dans le domaine du sensible, ils peuvent parfois être difficilement mis en mot et ne permettent alors leur appropriation que par l'expérience.

Dans cette approche de la relation entre penser et faire, nous pouvons nous référer à ce que développe Ingold (2013) en disant :

« Le praticien cherche à laisser la connaissance croître à la faveur d'une observation et d'un engagement pratique auprès des êtres et des chose qui l'entourent » (Ingold cité in Chabanne, 2022, p. 6).

En art, il s'agit de « penser en agissant plutôt que des manières d'agir en pensant » (Idem, p.6).

Comme en didactique des AP, le *making* est ici le vecteur pour comprendre. Nous pouvons dire qu'un concept primaire en AP est une expérience plasticienne et praticienne avant tout. À ce stade, nous pouvons supposer que l'expérimentation soit le moyen privilégié pour permettre son appropriation et qu'il devienne alors partagé par les acteurs.

10 Le milieu de développement selon Vygotski

Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité est le lieu dans lequel l'individu va se développer aussi bien au niveau physiologique que psychologique. Ce milieu va bien au-delà d'une simple définition d'environnement (au sens immédiat). Il résulte d'un ensemble de facteurs qui constitue le milieu de l'individu et dans lequel il va évoluer non pas comme une simple « atmosphère » mais comme un élément participant de son développement. Aussi pour plus de clarté et ne pas le confondre avec le milieu didactique défini précédemment, nous parlerons de milieu de développement.

10.1 Du contexte au milieu selon Vygotski et les théories de l'activité

Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité peut se définir de plusieurs manières. Il est considéré sur un plan biologique comme le contexte ambiant dans lequel le sujet évolue. L'être vivant s'adapte à son milieu et va selon les conditions développer des fonctions (physiologiques, comportementales...) lui permettant de survivre dans ce contexte. On peut différencier le milieu physicochimique (Le passage de l'oxygène par exemple entre le milieu et l'être vivant pour vivre) et le milieu biologique (espace partagé par plusieurs espèces qui vont cohabiter en s'adaptant pour survivre, c'est ce qui correspond à la biodiversité).

On constate que sur un plan biologique contexte et milieu peuvent se confondre. Pour ce qui est de notre recherche nous cherchons à définir ce qui permet au sujet de se construire une posture professionnelle face à des prescriptions. Il doit opérer des choix par rapport à des attendus mais aussi par rapport à des facteurs extra- et intra personnels.

La notion de contexte englobe dans le champ de l'éducation plusieurs significations :

- le contexte de la classe (ensemble d'individualités qui forme un tout),
- le contexte de fonctionnement de l'établissement (organisation interne à l'établissement qui va créer les conditions de travail,
- le contexte de localisation de l'établissement (implantation dans un territoire).

Le contexte d'implantation, en tant que milieu de l'activité, a son importance dans notre recherche. Nos terrains sont en zone REP et bénéficient à ce titre de moyens (humains et financiers) supplémentaires. Mais si le contexte détermine un espace où des acteurs cohabitent (PE, PCL, directeur(trice), principal(e), coordinateur (trice) etc...), ce n'est pas uniquement cela qui nous importe pour ce qui est de l'appropriation des prescriptions.

En effet, c'est une autre nature du milieu qui nous appartient de questionner car le positionnement de chaque acteur et ses choix liés à son activité dépendent du milieu de l'activité qui lui permet de se construire en tant qu'individu agissant.

10.2 Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité est unique

Pour Vygotski, il faut s'intéresser à la signification du milieu pour le sujet. C'est là que l'acteur va intrinsèquement puiser les ressources qui vont lui permettre de se construire. Le milieu agit sur le développement, il n'est « pas le cadre mais la source » (Clot, 1999, p. 134) de ce dernier. Il s'agit ici du milieu didactique que nous distinguons du milieu de l'activité évoqué ci-dessus. Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité est une organisation extra personnelle au sujet lui permettant de construire de façon intra personnelle les significations liées aux concepts. Il est donc unique dans ce sens où il est propre à l'individu suivant sa position par rapport à ces milieux. Il constitue un ensemble hétérogène mais exprimant une cohérence psychologique du sujet « en prenant en considération le caractère nécessairement hétérogène pour chaque sujet de la formation sociale au sein de laquelle il se construit et se développe » (Rochex, 1999, p. 135). Nous pouvons alors parler de milieu didactique professionnel.

10.3 Le milieu selon Vygotski et les théories de l'activité est multiple

Le sujet va trouver dans la pluralité des milieux auxquels il appartient les sources et les outils qui lui permettront de comprendre les différents concepts. Les significations se construisent à la rencontre des milieux du sujet : « la pluralité des formations sociales et des groupes sociaux au travers desquels se réalise l'histoire humaine, que la pluralité des domaines de vie et d'activité, qui sont autant de domaines de signification, dans lesquels se réalise le développement de chaque sujet » (Rochex, 1999, p. 134).

10.4 Le milieu/les milieux – Wallon

Wallon ne parle pas *de* mais *des* milieux dans lesquels le sujet se développe « Le milieu n'est pas autre chose que l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles » (Bronckart & Bota, 2011; Mambelli, 2013; Saint-Gérard, 2016). Chez un même individu plusieurs milieux peuvent se recouper voire se contredire, il construit ses choix à partir de ces *données*.

« Assurément les milieux dont il relève commencent par commander bien de ses conduites, et l'habitude précède le choix. Mais le choix peut imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres » (Wallon, 1959, p. 289)

C'est à l'intersection entre ces milieux que le sujet s'approprie les concepts et ne cesse d'être en construction.

Pour ce qui est de notre questionnement mettant en action des acteurs issus de *contextes* différents (1^{er} et 2nd degré), il est intéressant de voir si :

- d'une part, ils partagent les mêmes *milieux* dits « fonctionnels » afin de se positionner face aux attendus partagés : « Ce qui importe alors surtout, c'est la similitude des intérêts, des obligations, des habitudes » (Wallon, 1959, p. 289),
- d'autre part, comment l'activité de ces différents acteurs se construit à l'intersection des *milieux* ? sachant que milieux et choix liés au développement de l'activité sont parfois cachés ou inconscients (Voir Figure 19 ci-dessous).

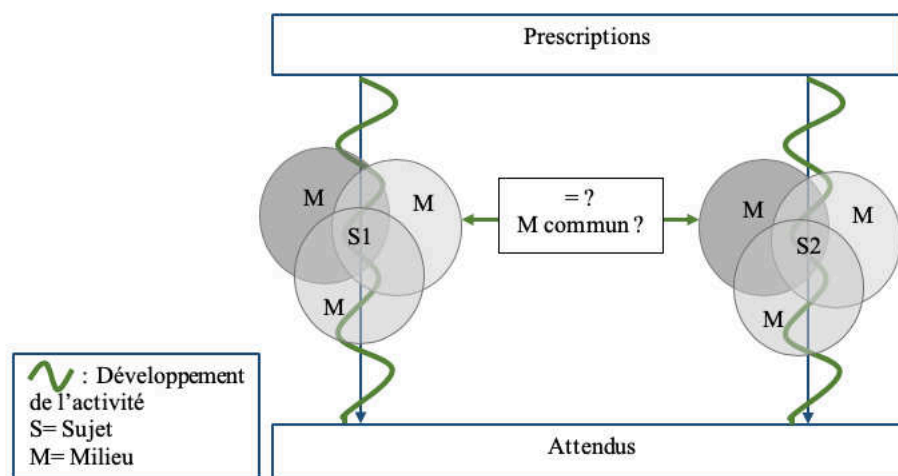


Figure 19 Activité à l'intersection des milieux

Nous parlerons systématiquement, par la suite de « milieu(x) de l'activité », et de « milieu partagé de l'activité » pour éviter la confusion entre les multiples usages du vocable.

11 La notion de dialogisme – Bakhtine/Volochinov

« Le dialogisme est un principe qui gouverne toute pratique sémiotique humaine » (Bres, 2017, p. 2), à savoir qu'il est la condition indispensable à la production de sens. Ce dernier n'existe pas en soi, « le sens n'existe que par un autre sens avec lequel il existe conjointement » (Saussez, 2010, p. 147).

Nous faisons ici référence à l'approche sémiotique des discours et des formes que peuvent prendre ses interactions développées dans les années 1920 et introduite en France dans les années au travers des ouvrages de Bakhtine. Depuis des études ont fortement remis en cause l'authenticité des écrits de l'auteur. Aussi afin de ne pas occulter cette situation nous

adjoindrons systématiquement le nom de Volochinov (Bronckart & Bota, 2011; Mambelli, 2013; Saint-Gérand, 2016) dont les écrits ont été largement repris par Bakhtine..

L'approche dialogique de l'œuvre littéraire de Dostoïevski par Bakhtine/Volochinov lui permet de développer sa réflexion anthropologique et sa conceptualisation du quotidien (Saussez, 2010, p. 145). Il met en place des outils conceptuels capable de rendre compte du dialogisme présent « dans toutes manifestations de la vie humaine consciente et raisonnée » (Bakhtine cité par Saussez, 2010, p. 145). Ces instruments liés à l'analyse du texte littéraire vont servir également à conceptualiser le quotidien¹².

Bakhtine/Volochinov avance que l'expérience du monde d'un individu se construit au travers du rapport dialogique au quotidien. En ce sens, il devient un « objet de recherche des sciences sociales » (Idem, 2010, p. 146).

Pour l'auteur, la réalité langagière passe par des interactions verbales. Si nous n'aborderons pas ici les implications littéraires de cette notion, nous prendrons en considération les principes de production du discours comme interprétation. Bakhtine distingue le *dialogue externe* dans lequel alternent les tours de parole et le *dialogue interne* résultant d'une unité discursive produite par un seul et unique acteur, qui selon lui « dialogue » avec lui-même dans le processus d'élaboration de son propre discours-pensée.

Dans notre recherche, c'est bien cette dimension dialogique qui nous intéresse. Aborder le discours en parlant de dialogisme, c'est penser la production du discours en prenant en compte les interactions avec d'autres discours :

« Un énoncé est rempli des échos et des appels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. Un énoncé doit être considéré avant tout comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée » (Bakhtine cité in Bres, 2017, p. 2)

L'appropriation des prescriptions par les acteurs de l'activité résulte entre autres du dialogisme du discours des demandes prescriptives. Pour Bres, « le discours enseignant passe par la reformulation interdiscursive des discours de la discipline » (2017, p. 7).

« L'altérité est constitutive de l'identité » (Saussez, 2010, p. 147), la construction du rapport aux prescriptions se fait dans le rapport à l'autre qu'il soit réel (un collègue, un groupe, une institution...) ou virtuel (son rapport au savoir, les textes prescriptifs).

Il s'agit ici de comprendre les interactions possibles dans le *dialogue interne* de l'acteur qui vont lui permettre de reformuler les prescriptions (en tant que discours interdiscursif).

¹² À ce sujet, il n'est pas surprenant que T. Todorov, un des premiers commentateurs des traductions de Bakhtine, ait publié un essai sur la peinture flamande de la Renaissance intitulé *Éloge du quotidien*, 2004.

Bakhtine/Volochinov nomme cela le genre du discours. Le rapport aux autres à travers le discours se manifeste « dans des genres de discours disponibles dont le sujet doit parvenir à disposer pour entrer dans l'échange » (Clot, 1999, p. 169).

Ces genres fixent le contexte socio-culturel et anthropologique (Brière-Guenoun, 2017) des échanges en constituant un ensemble d'énoncés attendus par le milieu. Ces genres discursifs sont comme nous l'avons déjà évoqué, le résultat d'une internalisation-externalisation de la pensée (Voir 8.3.1).

Nous pensons qu'afin de construire ces échanges dialogiques, l'enseignant va mettre en relation les discours auxquels il est confronté mais aussi ceux dont il est constitutif.

Ces discours au sens de Bakhtine/Volochinov sont dans notre recherche en lien avec :

- la conscientisation des prescriptions (Voir 8.2),
- les concepts primaires (Voir chapitre 9.3),
- les milieux de l'activité (Voir chapitre 10.4).

Comme indiqué dans la Figure 19, nous observons le développement de l'activité de sujets distincts dans *leurs milieux*, la question nous posons alors est de savoir si les acteurs peuvent se rencontrer dans leurs discours dialogiques ?

Pour cela, il semblerait nécessaire de trouver des objets, des frontières communes qui permettraient l'activation d'une ou de plusieurs interactions discursives.

12 Frontières et objets limites

Pour qu'un dialogue, un échange puisse s'installer entre deux parties, il semble évident qu'elles puissent se rencontrer en un point qui facilite leurs interactions. Cela sous-entend que l'échange se base sur un terrain où les deux parties puissent se retrouver chacune d'entre elles à leur niveau.

On voit ici que les notions de frontière et de limite au-delà de marquer une délimitation peuvent aussi être envisagées comme lieu de passage et d'échange.

12.1 Franchissement des frontières

Ce terme de *franchissement de frontières* (*boundary crossing*) a été introduit par Engeström, Engeström et Karkkainen (Engeström et al., 1995), qui l'empruntent à Star et Griesemer (1989), accompagné d'un autre concept celui de polycontextualité.

Pour les auteurs, ces deux concepts analytiques leur permettent « de problématiser l'expérience de discontinuité vécue par les personnes dont l'activité principale est fragmentée au travers de différents contextes et de la réalisation de différentes tâches » (Saussez, 2014, p. 194).

Le franchissement des frontières illustre comment les acteurs du travail ont besoin « d'entrer sur un territoire où nous ne sommes pas familiers et, dans une certaine mesure, donc non qualifiés » (Suchman, 1994, p 25 cité in Akkerman & Bakker, 2011).

12.1.1 Différents niveaux du franchissement des frontières

Un domaine est délimité par ses propres frontières épistémologiques. Si nous parlons d'un domaine d'expertise, les limites de celui-ci seront de plus en plus resserrées que l'on approche d'une spécialisation. Aussi pour entrer en contact les individus vont chercher des moyens de se connecter à travers les pratiques sociales et culturelles. Le franchissement des frontières évite la fragmentation des groupes (de travail pour ce qui nous concerne).

Dans notre recherche, les franchissements des limites sont à observer à plusieurs niveaux :

- celui opéré par un acteur non spécialisé dans un domaine disciplinaire précis,
- celui opéré entre eux par des acteurs partageant les mêmes *milieux* de l'activité,
- celui opéré entre acteurs ne partageant pas les mêmes *milieux* de l'activité.

12.1.2 Les moyens du franchissement des frontières

Pour comprendre comment les frontières sont rencontrées et franchies, Star et Griesemer (1989 cité in Akkerman & Bakker, 2011) soulignent « la nécessité d'une analyse écologique qui comprend l'analyse des diverses institutions et des différents points de vue des acteurs concernés ».

Aussi notre recherche se propose d'observer le développement de l'activité des différents acteurs afin de déterminer s'il y a franchissement des frontières et si oui par quels objets communs ? (Voir Figure 20 ci-dessous)

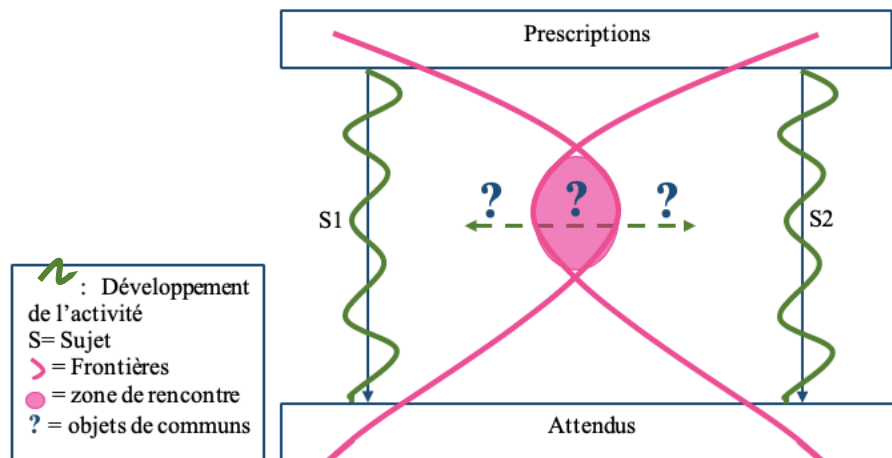


Figure 20 Développement de l'activité et franchissement des frontières

12.1.3 Le franchissement des frontières unique, homogène et hétérogène

Pour Engeström et al. (1995), le franchissement de frontières permet de confronter et de faire vivre des points de vue différents dans un nouveau milieu partagé de l'activité. Ainsi les acteurs créent par confrontation une unité de développement de l'activité où ils peuvent se retrouver à travers des objets frontaliers partagés.

On peut constater devant cette acceptation que le franchissement des frontières est le produit d'une diversité issue des communautés en (trans-)action d'une part. Mais que d'autre part, il crée un ensemble unique et homogène n'appartenant qu'aux acteurs engagés, ce que nous appelons le « milieu partagé de l'activité ».

Cette homogénéité naît d'objets partagés appelés aussi objets limites (boundary objects) « Ils (les objets limites) permettraient de faire tenir ensemble ces points de vue et de construire une forme d'unité dans l'activité de la personne au gré du franchissement des frontières » (Saussez, 2014, p. 195).

Nous pourrions rapprocher ce franchissement des frontières au passage à une fonction supérieure au sens de Vygotski dans ce sens où les deux mouvements ouvrent à un autre niveau de significations.

12.2 Objets limites (boundary objects)

12.2.1 Comme artefact

Sont appelés objets limites des artefacts qui franchissent les limites du milieu « en remplissant une fonction de pontage » (Star, 1989, cité par Akkerman & Bakker, 2011). Star donne comme

exemple un portfolio de l'enseignant comme moyen pour suivre le parcours d'apprentissage à la fois par le formateur que par le formé (ou tout autre acteur intervenant).

Ces objets se croisent et répondent aux différents besoins et contraintes des deux parties. Ils permettent un échange à partir d'un élément commun donc partagé.

12.2.2 Comme concept

Ils peuvent aussi être des concepts sur lesquels les individus vont s'entendre et échanger formant une base commune épistémologique.

Ce que nous avons dénommé concept primaire partagé (Voir 9.3) pourrait s'apparenter à un objet limite. Les acteurs de l'activité trouvant ainsi à la fois un objet à partager, transitoire mais qui correspondant aussi fortement à leur propre identité.

12.2.3 Pour notre recherche

Le concept primaire partagé en AP comme nous le développons dans notre recherche revêt la forme d'un concept plastique au sens notionnel (Voir 9.5) dont le lien avec le *making* est sa spécificité. Le concept primaire en AP est donc un concept opératoire connu des spécialistes praticiens. Avant d'être une idée, il est un acte, une expérience. Il se réfère à des fondamentaux de la discipline des AP qui sont des éléments de *praxis* composés inséparablement de notions, de concepts associées à des gestes, à des savoir-faire et des actions qui prennent corps dans des artefacts spécifiques à la pratique plastique convoquée (support, matière, couleur, outils etc..). Ainsi cette imbrication de plusieurs éléments qui constitue ce « concept-en-acte » a besoin d'objets frontières pour être « négociés » par tous les acteurs d'un collectif hétérogène composé en outre de non-spécialiste.

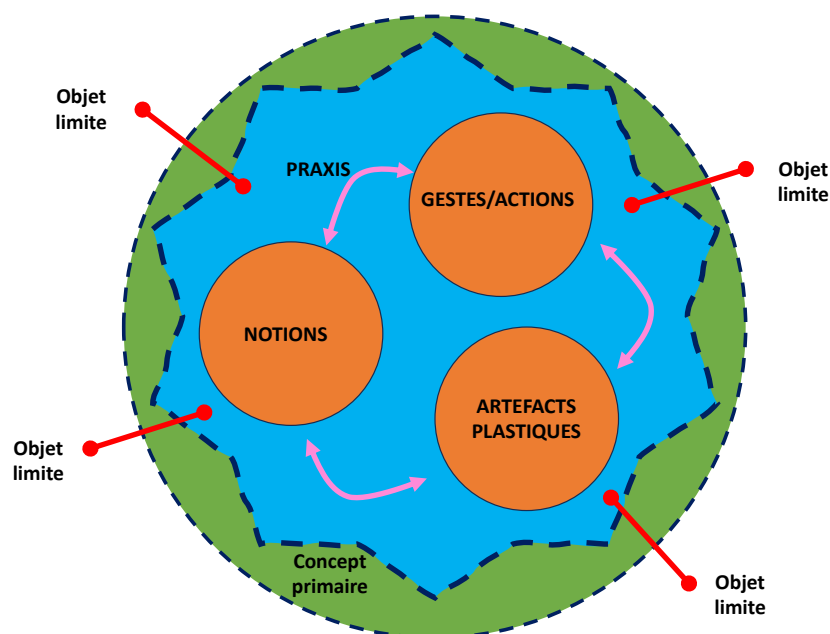


Figure 21 Concept primaire éléments constitutifs et objet limite

Ces concepts ont une existence référentielle mais aussi dans le cas de l'enseignement prescriptive. En ce sens, ils constituent pour notre réflexion des objets limites possibles.

12.2.4 Objet limite et dialogisme

Ces objets sont le terrain d'une compréhension conceptuelle entre les acteurs. Ils ont comme caractéristique dans un contexte donné d'être « à la croisée des chemins ». Ces concepts vont donc permettre un dialogue entre les acteurs.

La question qui se pose est de savoir si les individus attribuent la même signification à ces objets limites polymorphes puisque pratiques/plastiques/conceptuels.

On pourrait distinguer deux formes de ces derniers :

- ils sont une manifestation dialogique d'un concept partagé par les différents acteurs. Chacun y trouve sa propre signification. Le dialogue est possible mais le concept primaire n'est pas au départ le même. En effet, deux acteurs peuvent partager la narration comme objet limite mais ne pas y associer les mêmes constituants littéraire pour l'un et visuelle pour l'autre par exemple,
- ils sont une manifestation dialogique permettant aux acteurs d'enrichir réciproquement leurs propres significations en échangeant à travers ces objets limites. Par exemple, en complexifiant leur définition de la narration d'une approche autre que la leur ou dans le cas de notre recherche en incluant des gestes praxiques.

12.3 Nature des objets limites dans notre recherche

12.3.1 Ambiguïté des objets limites

Ces objets sont des ponts entre des mondes distincts. Ils sont à la fois la liaison entre eux mais ils marquent aussi leur limite. Leur position est par définition ambiguë pour deux raisons principalement :

- ils enrichissent les parties en action de leur signification ainsi que par les échanges qu'ils instaurent, ce sont des instruments au sens de Vygotski et de Leontiev,
- étant donné leur position périphérique (puisque que transfrontalière) au champ de pratique des acteurs, ils peuvent ne jamais être considérés comme pleinement acceptés par les individus. Ce sont des objets trans-actionnels non encore intériorisés/appropriés.

Aussi leur acceptation dépend du dialogue externe entre les personnes, les institutions, les groupes mis en jeu mais aussi du dialogue interne à chaque individu (Voir 11).

Dans notre questionnement, les objets limites peuvent être de plusieurs natures :

- des artefacts comme des outils de communication entre les acteurs pour faire passer l'information. Ils prennent très souvent la forme de tableaux récapitulatifs des actions menées,

- des concepts-en acte, de concepts notionnels comme ceux portés par les prescriptions (Voir Figure 22).

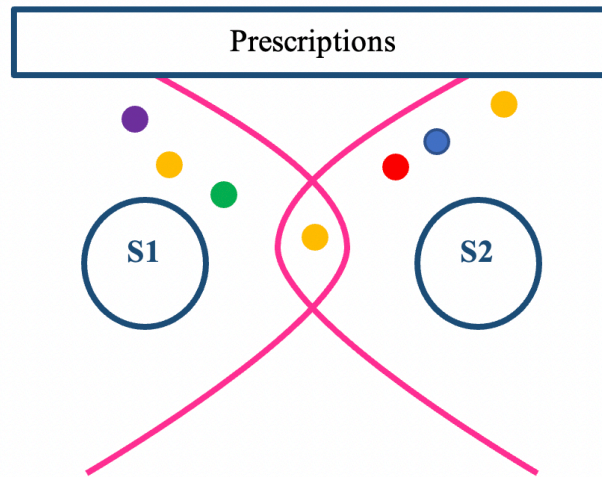


Figure 22 Objets limites et prescriptions

Dans le cas de notre recherche, des personnes ayant une fonction dans un entre-deux dans l'organisation du milieu du travail comme les coordinateur(trice), directeur(trice) permettent le dialogue entre les multiples acteurs et les différentes natures de concepts. Ils opèrent ainsi comme le définissent Star et Greisemer (1989) une fonction d'intermédiaires en faisant les passeurs (*traders*) entre le sujet 1 et le sujet 2 (Voir Figure 23) instaurant les conditions d'existence des objets limites.

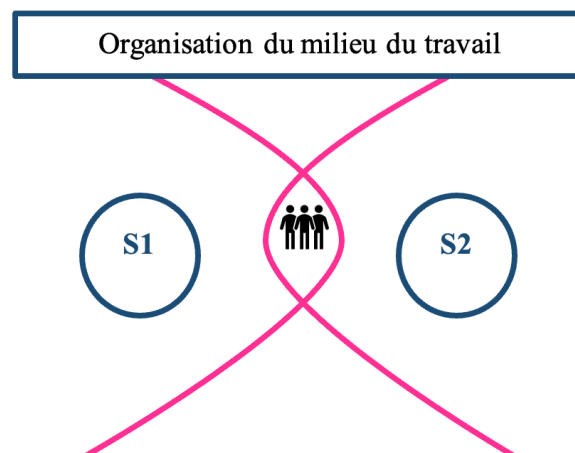


Figure 23 Objets limites et facteurs humains

12.3.2 Condition de l'activation des objets limites

Comme nous venons de l'exposer, la mise en situation d'une collaboration entre des acteurs de mondes différents nécessite l'activation d'objets limites permettant le passage entre les

frontières de leurs domaines. Nous avons vu aussi que ces objets pouvaient être de natures différentes.

Malgré tout leur sollicitation ne se fait pas de façon naturelle, cela nécessite une transformation comme l'explique Akkerman & Bakker « les processus de transformation commencent systématiquement par décrire la *confrontation* avec un manque ou un problème qui oblige les mondes qui se croisent à reconsidérer sérieusement leurs pratiques actuelles et les interrelations. Si une telle transformation n'a pas lieu, on ne peut s'attendre à une transformation » (2011).

De cette confrontation émerge un questionnement partagé qui nécessite que les acteurs trouvent des objets limites afin de développer leurs activités.

12.4 Pour conclure une acceptation du sens des objets limites selon Engeström

En lien avec notre approche d'analyse comparatiste de l'activité, nous nous retrouvons dans la définition donnée par Engeström des objets limites. Pour lui, ils sont des motifs communs aux systèmes engagés dans l'activité. Ils sont comme « l'objet potentiellement partagé ou construit conjointement » (Engeström, 2001, p. 136) entre les systèmes d'activité engagées.

Pour ce qui est de notre recherche, nous souhaitons observer l'existence ou pas d'objets limites permettant le dialogue entre des communautés de travail. Si présence il y a, comment les acteurs construisent cet objet limite partagé ? Dans quel contexte ? Comment participe-t-il du franchissement des frontières ? Avec l'aide ou pas de quels facteurs ? Avec l'aide ou pas d'acteurs médiateurs, les passeurs ?

13 Activité et collaboration

13.1 La notion d'agentivité selon Engeström

« L'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engeström & Sannino, 2013, p. 5).

Cette notion d'agentivité s'inscrit dans la théorie historico-culturelle de l'activité et notamment la position de Vygotski. Celui-ci considère que l'action volontaire est ce qui différencie le mieux l'homme des animaux. Il s'agit ici de la liberté d'action dont un individu est capable au-delà de ses besoins vitaux comme se nourrir. Nous sommes dans une conception de l'activité

qui emprunte aussi à la philosophie de Pascal et à sa notion du libre arbitre. Le libre arbitre est la faculté de l'être humain de penser et décider librement, par lui-même, indépendamment de toute influence extérieure. L'individu opère des choix au-delà de ces habitudes liées à son activité dans une optique de transformation de cette dernière.

13.2 Agentivité et collaboration

13.2.1 Agentivité distribuée

Dans le cadre d'un travail en collaboration (et non collaboratif), les acteurs de l'activité sont en position de franchissement de frontière (Voir 0). Pour cela, l'activation d'objets limites (Voir **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) participe à l'existence de l'échange par un phénomène d'internalisation-externalisation (Voir **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Cette notion d'agentivité distribuée est explicitée par Engeström (Engeström, 2006; Engeström & Sannino, 2013) en mettant en exergue sa complexité selon que l'on se place d'un point de vue cognitiviste ou sociologique.

Dans le cadre d'une activité partagée entre plusieurs acteurs, à quel niveau mais aussi à quel degré l'agentivité distribuée est-elle répartie entre les acteurs ?

La part de décision qui transforme l'activité est-elle conscientisée par les individus ? Si agentivité distribuée il y a, quels sont les facteurs qui interagissent sur son développement ?

13.2.2 Agentivité et activité

« Les systèmes d'activités sont des système ouverts » (Engeström, 2006, p. 144). Quand un système s'ouvre à un nouvel élément (matériel, spatial, humain...), il doit s'ajuster et se recréer. Cette adoption peut entrer en contradiction avec le « système-mère » de l'activité mais de cette contrainte naît un nouveau système. Le développement de l'activité et la part d'agentivité distribuée dans celle-ci donne naissance à un mouvement. Les acteurs comme l'activité sont mus par la force motrice du degré d'agentivité de l'activité.

Agentivité et activité se co-construisent et permettent dans ce mouvement circulaire (qui reprend celui du passage au fonctions supérieures chez Vygotski voir Figure 4) d'opérer un déplacement de l'activité aboutissant à une plus-value, à « un saut qualitatif » produisant « de nouvelles formes d'activités » (Engeström, 2006, p. 144).

13.2.3 Agentivité et coopération

Engeström (2006) explique que les organisations du travail sont l'expression de la nature d'agentivité présente dans l'activité. Il évoque trois formes principales : hiérarchique, de marché et en réseau.

Il constate que les deux premières sont de plus en plus remises en question « voire dépassées par des formes nouvelles, en réseaux » (2006, p. 146).

La collaboration des acteurs au-delà des frontières de leurs activités les obligent à développer des dispositifs parfois innovants qui permettront l'existence même de l'activité. Engeström caractérise la nature de l'agentivité dans un système en réseau par l'injonction « Connectez et échangez » [*Connect and reciprocate*].

Cette injonction d'agentivité se rapproche des intentions des acteurs au niveau méso (coordinatrice, IEN, Principal(e)) vers les acteurs du niveau micro (PE et PCL), répondant ainsi aux attentes prescriptives du cycle 3 et du travail en REP.

13.2.4 La structuration nodale

Si ces échanges sont attendus hiérarchiquement, ils peuvent également être le résultat d'une collaboration entre les acteurs sans qu'aucune autorité ne les régissent (agentivité en réseau, dans le modèle ci-dessus).

Cette coopération est vécue comme nécessaire voire vitale par les acteurs. Ces derniers sont amenés à construire à partir de points de rencontre (des objets limites) des organisations de travail qui ne sont pas organisées hiérarchiquement. Elles peuvent être improvisées, être en mouvement pour pouvoir s'ajuster. Engeström nomme cela des structurations nodales [*knotworking*]. Il convoque la notion de nœud mettant ainsi en évidence le fait que l'orchestration de cette activité est distribuée et non dévolue à un des acteurs de l'activité. « Dans une séquence de structuration nodale, le foyer d'initiative se déplace en permanence » (Engeström, 2006, p. 147).

13.3 Dans notre recherche

Nous souhaitons analyser les diverses manifestations de collaborations présentes au niveau micro en dehors des attentes institutionnelles à travers cette notion de structuration nodale. Nous faisons l'hypothèse que sur le terrain se développent d'une part des *knotworking* où les acteurs mettent en place les conditions nécessaires au développement de leur activité (comme une équipe pédagogique d'école) et d'autre part une appropriation (pour ne pas dire un détournement) de structures nodales hiérarchiques (regroupement institutionnel à l'intérieur du réseau par exemple). Nous souhaitons observer si les acteurs déplacent le « foyer d'initiative » pour créer une communauté de travail en lien dans notre réflexion avec la didactique des AP.

14 Le rapport au savoir

14.1 Définition par B. Charlot

L'auteur définit et développe le concept de rapport au savoir (Charlot, 1999) sur un plan sociologique et anthropologique. Avant tout, il s'agit de circonscrire la notion en la distinguant de celle d'information et de connaissance.

14.1.1 Information

Cette dernière est extérieure au sujet. Elle peut être emmagasinée, enregistrée. Elle est « sous le primat de l'objectivité » (Charlot, 1999, p. 70).

14.1.2 La connaissance

Cette dernière est transmissible car elle est le fruit d'une expérience personnelle du sujet. Celle-ci est liée à son activité, à un vécu.

14.1.3 Le savoir

Au même titre que l'information, le savoir est « sous le primat de l'objectivité » mais à la différence que ce dernier il est une appropriation par sujet. Il est aussi une connaissance mais détaché de la subjectivité de l'expérience sensible.

Le savoir est produit par confrontation du sujet avec d'autres sujets (au sein d'institutions qui le valident voir ci-dessous 14.2.1) et il est communicable à autrui.

14.2 Le savoir : un concept vivant

Avant d'être un concept autonome que l'on qualifie parfois de *savant*, le savoir naît d'une relation au monde. Il est donc en perpétuel évolution. « L'idée de savoir implique celle de sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même » (Charlot, 1999, p. 70). On peut dire qu'un individu construit son rapport au savoir tout au long de son existence selon ses interactions.

14.2.1 Que désigne-t-on par savoir ?

Le savoir se construit dans « une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme » (Charlot, 1999, p. 73). Il est reconnu comme savoir qu'après validation, capitalisation et transmission par le collectif. Le savoir ne reste valide que tant que le collectif le reconnaît comme tel.

14.3 Conditions du savoir

14.3.1 Le phénomène d'appropriation

Une fois le savoir constitué collectivement, l'individu doit s'approprier ce dernier. Cela n'est possible que si le sujet s'installe dans le « rapport au monde que suppose la constitution de ce savoir » (Charlot, 1999, p. 73). Encore une fois, on constate que l'appropriation du savoir par un sujet est une question de relation et de rapport au monde et à autrui.

Si l'individu ne se place pas dans le rapport au monde constitutif du savoir, il va investir ce savoir mais dans une relation erronée qui n'aboutira pas à une appropriation réelle de ce dernier. Charlot donne l'exemple de l'élève qui apprend pour éviter une mauvaise note. Celui-ci ne se place pas dans une relation d'assimilation du savoir car il n'est pas dans le rapport au monde qui confère un sens spécifique au savoir.

L'appropriation nécessite que le sujet soit dans une acceptation d'interrelations avec le savoir en partageant le rapport au monde qui est le sien. On pourrait dire qu'ils doivent trouver « un terrain d'entente ».

Dans notre recherche, il s'agit de comprendre quelles sont les conditions d'une appropriation du savoir ? Les prescriptions sont le lieu d'inscription du savoir tel que choisi par une société pour son école.

Nous souhaitons observer les interactions (les stratagèmes) mises en jeu par les acteurs pour transformer le milieu du développement de leurs activités pour faire vivre ces objets du savoir. Comment se manifeste dans leur activité la « relation et le rapport au monde et à autrui » de l'individu aux objets prescriptifs du savoir ?

14.3.2 Du savoir au savoir-objet

Pour qu'il puisse y avoir appropriation, le savoir doit recourir à une forme incarnée qui peut prendre plusieurs formes :

- 1) celle du langage écrit :
 - dans les prescriptions officielles comme les programmes d'enseignement et les documents d'accompagnement,
 - dans les documents créés par les enseignants :
 - en direction des élèves,
 - en direction d'un collectif comme un réseau, une équipe pédagogique,
 - pour leur usage personnel.
- 2) celle du langage oral de l'enseignant :
 - en direction des élèves,

- en direction d'un collectif pédagogique,
 - en direction d'un interlocuteur extérieur (comme les parents) et en ce qui nous concerne ici le chercheur.
- 3) celle d'un langage plurimodal dû à la place centrale accordée à la *praxis* dans la didactique spécifique aux AP :
- des médiums de natures variées (graphique, pictural, numérique),
 - des productions plastiques des élèves,
 - des images et des artefacts présentés aux élèves,
 - des œuvres.

Ces natures diverses de langage sont à leur manière des objets frontières assurant une fonction de *trading* (Star & Griesemer, 1989) entre le savoir, le contenu et le savoir-objet (Voir Chapitre 2 1 Savoir et contenu).

« Apprendre est une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets » (Charlot, 1999, p. 80). Il s'agit d'une relation intra-personnelle permettant le passage entre un « savoir virtuel à son appropriation réelle » (Idem, 1999, p. 80). La forme écrite du savoir participe de son appropriation par le sujet. Elle lui confère une existence en soi détachée de toute dimension émotive.

La savoir peut-être énoncé sans se préoccuper de sa genèse. Par exemple, on peut parler du *Sfumato* chez Léonard de Vinci sans évoquer les activités qui ont permis sa mise-en-œuvre. C'est-à-dire qu'il peut être énoncé comme une simple définition issue d'un dictionnaire ou nommé comme un observable de la peinture de Léonard et de ceux qui l'ont réutilisé par la suite. On peut l'aborder comme une simple technique picturale – Ce savoir est alors réduit à un procédé que l'on imite mécaniquement – sans connaître les tenants et les aboutissants qui lient ce procédé à la conception de l'espace profond chez Léonard. On pourrait dire que le *Sfumato* chez Léonard de Vinci est un savoir si l'on est capable de mobiliser ce en quoi cette technique est constitutive de la pensée et de la conception de l'espace et du monde chez Léonard. Mais c'est également en tant qu'expert être capable de le produire plastiquement ou, pour le critique, de l'interpréter plastiquement.

Nous pensons que les prescriptions sont l'incarnation du savoir en savoir-objet. Les autres ressources (comme les documents d'accompagnement) sont des passerelles permettant à l'acteur d'accéder aux objets du savoir. Il lui revient quand il y a appropriation de les incarner à son tour au travers de situations d'apprentissages dans un milieu didactique en adaptant son milieu de développement.

14.4 Facteurs d'appropriation

14.4.1 Le rapport identitaire

Tout rapport au savoir d'un sujet fait référence à son rapport au monde, à ses repères, à ses attentes. L'individu construit une forme d'appropriation en fonction de soi (pourquoi j'apprends ?) et en fonction des autres (accéder à un groupe qui sait).

« Comprendre un théorème de mathématique, c'est s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligent (rapport à soi) (...) participer à une communauté des intelligences (rapport à l'autres)» (Idem, 1999, p. 85).

14.4.2 Le rapport social

Comme évoqué (Voir 14.2), le rapport au savoir est une question de relations. Si la dimension identitaire est importante (Voir 14.4.1), elle vient s'ajouter à une dimension sociale dont elle est constitutive. Un sujet construit son rapport au savoir non pas de façon « hors-sol » mais en intégrant le monde *dans* lequel il évolue d'une part mais aussi dans le monde *pour* lequel il apprend d'autre part.

14.5 Pour notre recherche

Nous considérons que le rapport au savoir est un concept mis en jeu lors du phénomène d'appropriation des prescriptions par les enseignants à plusieurs niveaux :

- les prescriptions sont une forme incarnée des savoirs disciplinaires. Elles sont la transposition du savoir en savoir-objet.

Elles sont le lieu incarné des objets frontières que sont les notions et les concepts plastiques à transformer en apprentissage pour les élèves.

- s'approprier le savoir, c'est accéder à des rapports au monde qui sont aussi des « rapports à des systèmes symboliques et notamment du langage » (Charlot, 1999, p. 90). Et pour notre recherche, les systèmes plastiques dans toute leur diversité.

Cette appropriation des prescriptions nécessite de la part des acteurs d'avoir accès à des systèmes de langage. C'est ce que nous évoquons dans notre recherche au travers de la dénomination de concept primaire partagé.

- l'acte d'appropriation par l'enseignant dépend de son rapport identitaire et social au savoir,
- l'internalisation du savoir est corrélative de l'activité du sujet dans son rapport au monde.

Ces deux derniers points sont à mettre en relation avec la transformation du milieu de développement de l'activité pour permettre l'appropriation des objets incarnés du savoir que

sont les prescriptions. Nous cherchons à observer les traces de leur manifestation dans le milieu didactique et des déplacements de l'activité qui peuvent en résulter.

15 L'appropriation des prescriptions au regard de l'approche anthropologique du rapport au savoir et didactique par Chevallard.

*« D'une manière générale, nos rapports « personnels » sont ainsi le fruit de nos assujettissements institutionnels passés et présents »
(Chevallard, 2003, p. 3).*

Si l'on se pose la question de l'appropriation des prescriptions par les enseignants, il est nécessaire d'aborder le rapport que ces mêmes acteurs entretiennent avec celles-ci.

Nous considérons que les prescriptions peuvent être assimilées à une forme de savoir car elles constituent pour certains – notamment pour les PE – la seule ressource au savoir liée à la discipline. Nous utiliserons ici pour plus de clarté le terme de savoir-référentiel.

De la relation qui s'installe entre les acteurs et le savoir-référentiel va dépendre la nature de l'expression didactique de leur appropriation.

15.1 L'institution

L'institution « est un dispositif social total, qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace social, mais qui permet – et impose – à ses suites, c'est-à-dire aux personnes x qui viennent y occuper les différentes positions p offertes dans I, la mise en jeu de manières de faire et de penser propres. Ainsi la classe est-elle une institution » (Chevallard, 2003, p. 2).

Il existe plusieurs niveaux d'institution :

- le système éducatif,
- l'école,
- la classe.

Nous pouvons donc en déduire qu'il existe une pluralité de rapports institutionnels au savoir

15.2 Les rapports institutionnels

Le rapport au savoir des individus émerge de la diversité des rapports institutionnels entrant en jeu avec les acteurs concernés :

- le rapport personnel ne correspond jamais aux attentes. L'assimilation du savoir – ici les prescriptions – dépend de son intégration au fil du temps et des facteurs comme les influences du milieu, les expériences personnelles en lien avec la discipline concernée, etc.

- l'individu « répète » plus ou moins ce que l'institution lui a montré. Son rapport aux prescriptions va dépendre de sa formation initiale et/ou continue, de sa propre expérience en tant qu'apprenant basée sur des souvenirs, etc.

Chevallard note le paradoxe suivant : alors que l'institution (le système éducatif) attend une application du savoir, c'est-à-dire une transposition didactique que l'on pourrait qualifier de purement descendante, elle valorise les démarches créatrices élaborant des rapports personnels inédits à l'institution (2003).

15.3 L'appropriation des prescriptions

15.3.1 Connaissance intégrée

Nous avons pu rencontrer et observer des acteurs qui ont assimilé les prescriptions comme une base à leur activité et au développement de leur action didactique. Nous pouvons poser l'hypothèse suivante : est-ce que ces acteurs sont ceux ayant eu une formation initiale en lien avec les arts et les AP en particulier ou ceux qui avouent avoir « une appétence pour cette discipline » ? Cette curiosité se traduisant alors par une volonté de « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques » (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 1-7-2013, 2013).

15.3.2 Connaissance distanciée

Nous formulerons également l'hypothèse suivante : la plupart des acteurs observés ont connaissance des prescriptions mais les facteurs liés au milieu de leur activité agiraient comme des empêchements au développement de cette dernière. Cette distance marquerait une appropriation des prescriptions plus ou moins importante.

Si le professeur d'Arts Plastiques (PAP) construit cette distance en problématisant « il leur (PAP) faut passer du rôle d'analyste de pratiques artistiques existantes pour les mettre à la portée des élèves » (Espinassy, 2006, p. 8) qu'en est-il des PE pour qu'ils puissent se mettre dans cette position d'analyse ? À quelles connaissances au départ peuvent-ils se « raccrocher » afin d'analyser si ce ne sont les pratiques artistiques tout du moins les prescriptions ?

Cette capacité d'appropriation crée la distance nécessaire et peut se traduire selon son niveau par des propositions « à la manière de » jusqu'à des « expressions libres » où l'imagination « doit s'exprimer ».

Mais s'il s'agit ici de la manifestation de cette distanciation au niveau des productions des élèves, comment cela prend-il forme dans l'activité des enseignants ?

L'existence d'une mise en œuvre et d'une appropriation des prescriptions par les acteurs dépend de la façon dont celles-ci se déploient dans ses rapports à l'institution et au savoir. Plusieurs facteurs entrent en considération dans sa manifestation.

Nous proposons de formaliser cet ensemble à travers le schéma suivant :

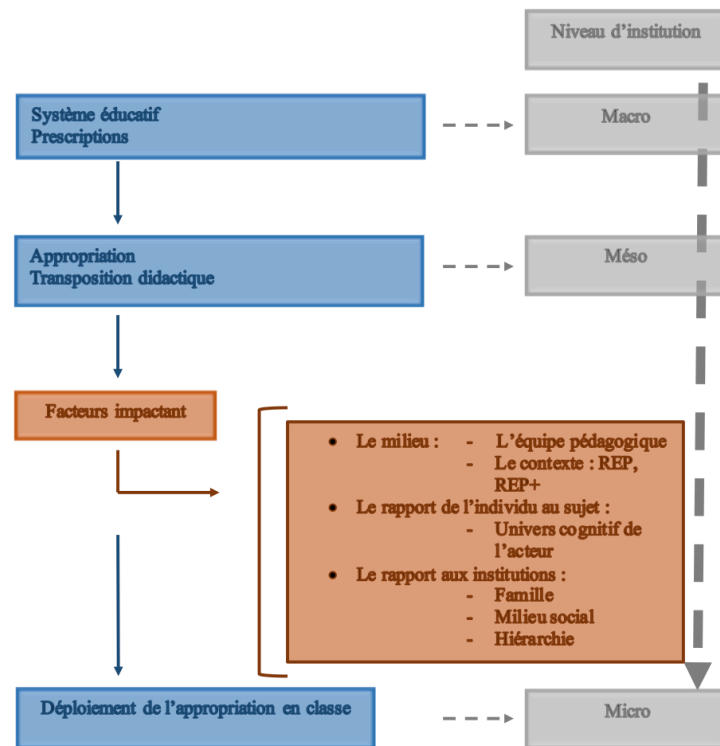


Figure 24 Appropriation des prescriptions au niveau d'un réseau

À ce stade de notre travail, nous faisons l'hypothèse que la mise en pratique des prescriptions par le professeur est une manifestation didactique de son propre rapport au savoir.

L'enseignant a comme objectif d'organiser les conditions favorables pour engager l'élève sur la voie d'un apprentissage. Aussi « la responsabilité de l'enseignant est donc d'engager vis-à-vis des savoirs qui sont en jeu dans ces situations, et cette logique questionne le rapport au savoir des enseignants eux-mêmes » (Espinassy, 2019, p. 20).

15.4 Appropriation et rapports aux œuvres

Notre recherche en se questionnant sur l'appropriation des prescriptions amène à s'interroger sur les œuvres que l'enseignant fait vivre en classe. Ce terme d'œuvre est bien ici employé au sens de Chevallard, à savoir de productions humaines dignes de transmission. L'auteur parle d'œuvres dans un sens générique et non pas dans une acception « d'œuvre d'art » telle qu'elle est définie dans le monde l'art. Dans une approche anthropologique et didactique du rapport au savoir, les œuvres sont l'expression du savoir savant passé au prisme du phénomène

d'appropriation afin de devenir un savoir à enseigner. L'acteur du jeu aménageant alors des rencontres avec les *œuvres* pour les élèves au travers de situations didactiques. Ainsi l'auteur expose les différents types de rencontre possibles avec les *œuvres* :

- la non-rencontre : en choisissant une œuvre, tout système en exclut d'autres. Donc par définition, tout geste didactique exclut d'autres gestes liés à une autre œuvre,
- la rencontre comme une question, une question jugée utile sur laquelle on enquête pour lui apporter une réponse à laquelle on tiendra pour son utilité,
- le quasi-évitement : cette rencontre transforme qui est censé « apprendre » en simple spectateur de l'œuvre qu'on l'invite à contempler, à apprécier de l'extérieur, sans jamais en devenir l'acteur ou l'utilisateur,
- la visite plus ou moins rapide des œuvres dans l'espoir qu'elles vont y laisser trainer dans un coin de la mémoire des indices d'elles-mêmes. (Chevallard, 2010, p. 141).

15.5 Appropriation et rapports aux *œuvres* en AP

Ces *œuvres* quand il s'agit du rapport au savoir associé aux AP est étroitement lié aux productions artistiques et à la pratique plastique.

Aussi il semble que le rapport au savoir de l'enseignant doit exister afin d'organiser les conditions favorables de la rencontre des élèves avec les *œuvres*. Qu'en est-il donc quand cette rencontre n'a pas lieu *a minima* ?

Comme le souligne Espinassy: « Enseigner les AP, c'est instaurer un rapport entre élève(s)-Savoir(s)-Action-Monde » (2019, p. 24). Notre recherche a pu observer des appropriations de prescriptions ménageant des rencontres de type évitement car celles-ci sont plus de l'ordre de la reproduction ou de l'application de consignes que d'une rencontre expérimentale liée à la pratique de l'élève. Nos observations nous amènent à poser la question suivante : La rencontre de quasi-évitement n'est-elle pas la rencontre « organisée » par les non-spécialistes pour les élèves avec les *œuvres* ? Puisque celle-ci reproduit le rapport au savoir de l'enseignant lui-même.

Nous nous appuyons ici sur ce que souligne Perrenoud (1998) à savoir qu'un enseignant ne transmet pas des savoirs mais qu'il suscite des activités, des tâches au travers desquelles l'élève peut construire des savoirs (dans le meilleur des cas), ces derniers étant le reflet plus ou moins fidèle des savoirs que l'enseignant avaient en tête.

16 Pour conclure

Pour notre recherche, nous avons dans un premier temps exposé une modélisation de ce qui constitue l'action didactique (Brousseau, 1990; Chevallard, 1981, 2010; Houssaye, 1988; Mercier, 1993; Reuter et al., 2013c; Reuter, 2014). Nous avons développé les systèmes didactiques conscients ou non qui définissent la construction d'une situation d'apprentissage. Nous avons vu que cela résulte de choix mais aussi d'interactions entre les acteurs du jeu. En nous référant explicitement à la didactique des AP, nous souhaitons ancrer notre cadre théorique dans une filiation forte avec les spécificités de la discipline.

Nous serons particulièrement attentifs à la construction de situations d'apprentissages ouvrant à la pratique pour les élèves dans une relation entre l'action et réflexion : le faire est au centre de l'action d'apprendre (Dewey, 2010; Espinassy, 2018; Gaillot, 1997). Nous pensons qu'il est important d'affirmer ces caractéristiques tout en reliant la discipline aux concepts liés au contrat didactique.

Il s'agit bien ici d'analyser les mécanismes qui relient les interactions présentes dans le jeu didactique. La situation d'enseignement étant dirigée nous avons également exposé comment la théorie de l'action conjointe didactique (TACD) définit l'action didactique (Amade-Escot, 2019; Sensevy, 2008, 2011c).

L'activité enseignante résulte d'un ensemble d'interactions se développant dans un milieu. Ces échanges sont de trois natures : interactionniste, écologique et culturel (Clot & Béguin, 2004, p. 36) et leur dynamisme définit le réel de l'activité. Pour que des espaces de « capacitation » soient créés par les acteurs, il semble primordial qu'au départ de l'activité celle-ci résulte d'une « pré organisation, il n'y a pas non plus d'échanges sans signification d'abord partagée » (idem, 2004, p. 46). Il s'agit de comprendre comment dans l'activité enseignante se développe des stratégies à l'intérieur du contrat didactique (Brousseau, 1990) permettant aux élèves l'acquisition de savoirs.

Notre questionnement s'intéresse à l'analyse de l'activité telle que définie par Clot (2006) et plus spécifiquement à l'analyse du travail enseignant (Amigues, 2009; Chanteux, 1989; Clot, 2001; Clot & Faïta, 2000; Lantheaume, 2007; Leplat, 2015; Wallon, 1947). En abordant le métier d'enseignant comme un travail, nous prenons en considération ses dimensions multiples et plus particulièrement celle liée aux attentes prescriptives :

« Le fait de considérer l'enseignement comme un travail permet de mettre l'accent sur des composantes généralement négligées par la recherche en éducation, comme le rapport aux prescriptions, le rôle des

milieux et des collectifs de travail dans leur interprétation et leur redéfinition » (Saujat, 2002a).

Même si les prescriptions sont de nature très diverse (programmes, documents d'accompagnement, ressources, formations etc...) nous serons plus particulièrement attentifs à leur nature « institutionnalisante » à savoir les programmes d'enseignement. Ces derniers sont la mise en mots de choix culturels d'une société pour son école. Nous les considérons comme le lieu de rencontre de l'enseignant avec les objectifs d'apprentissages qu'il doit viser pour ses élèves mais aussi pour les professeurs non spécialistes leur point de rencontre possible avec le champ référentiel de la discipline. Nous nous intéressons au phénomène d'appropriation des prescriptions dans l'activité enseignante ainsi qu'aux manifestations que cette appropriation peut prendre dans la construction et les choix didactiques opérés par le professeur.

Nous interrogeons les différents choix faits par le professeur lors de son activité, les relations entre le « ce qui doit être fait » et le « comment cela est fait » dans cette optique nous nous inscrivons dans une approche ergo-didactique (Espinassy & Terrien, 2018) et anthropologique du didactique dans ses dimensions anthropologique, cognitive, culturelle et sociale (Brière-Guenoun, 2017). Nous cherchons à observer et analyser les mécanismes conscients ou non mis en œuvre lors de la construction d'une situation d'apprentissage. Comment le *making* de l'enseignant se construit afin de permettre le *faire* de l'élève.

Cette approche nous a amené à nous questionner sur le rapport au savoir. Si nous l'avons d'abord abordé tel que défini par Charlot (1999), nous avons également exposé comment le savoir changeait de nature entre savoir à enseigner et savoir enseigné. Nous avons développé la traduction (et donc l'appropriation) du savoir savant par le professeur pour qu'il devienne un savoir scolaire, c'est-à-dire correspondant aux attentes du professeur pour sa classe : « Pour devenir scolaire, un savoir doit être adaptable à la forme scolaire, c'est-à-dire notamment : acceptable éthiquement, isolable, explicitable, chronologisable (au sein du cursus), solidarisable avec les autres savoirs scolaires, évaluable... » (Reuter, 2010, p. 41). Nous retenons particulièrement des traits qui caractérisent les savoirs scolaires selon l'auteur, le fait qu'ils sont des savoirs construits.

Nous abordons cette notion comme le résultat de la « transformation continue, des objets de savoir en objets effectivement enseignés à l'intérieur du système didactique » (Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Schneuwly, 1995; Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). Les savoirs scolaires ne vont pas de soi, ils sont l'aboutissement d'un processus didactique résultant de plusieurs déterminants de l'activité enseignante (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). Ils se construisent à l'intersection de la dimension épistémique et personnelle. Nous constatons au travers de ces

caractéristiques que nous nous approchons d'une conception pragmatique (au sens philosophique) des échanges. Le savoir est le produit de relations, de transformations au sens de Darwin (Bourmeau, 2021). Il est une évolution d'un savoir épistémique corrélé à une expérience propre (qu'elle soit personnelle ou professionnelle), « dans ce cadre, l'enseignant est conçu comme le principal responsable de la construction des objets d'enseignement » (idem, 2004, p. 158). Ces objets de savoir sont à disposition des enseignants notamment par l'intermédiaire des prescriptions officielles (Arrêté du 9-11-2015, 2015). Nous posons la question des conditions de l'appropriation des prescriptions ainsi que des savoirs associés. Ces derniers avant de devenir des savoirs scolaires doivent faire l'objet d'une transposition didactique interne (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 413).

Afin d'analyser ces différents phénomènes, nous nous sommes interrogés sur les processus pouvant agir dans l'appropriation d'un savoir prescriptif, notre recherche s'intéressant plus particulièrement à cette action chez des professeurs des écoles polyvalents et aux manifestations possibles dans leur activité. Cette caractéristique nous semble importante car les prescriptions sont partagées à plusieurs niveaux :

- elles fonctionnent par cycle et sont donc reliées les unes aux autres,
- elles sont partagées pour le cycle 3 car elles sont à destination de professeurs des écoles et de professeurs de collège spécialistes de leurs disciplines.

Ces prescriptions constituent un point de rencontre entre cycle, entre membres d'une équipe pédagogique mais aussi entre acteurs inter-degré. Elles sont un nœud (Engeström, 2006) où se rencontrent acteurs, savoirs, savoirs à enseigner, savoirs enseignés et élèves (Sensevy, 2011a, 2012).

Dans cette optique nous avons été attentifs aux mécanismes de pensée selon Vygotski (1934) et spécifiquement à sa définition des concepts primaires. Nous pensons que pour que les acteurs puissent se comprendre, il est nécessaire qu'ils partagent des concepts communs, qu'ils se retrouvent à des nœuds du métier constitué par les prescriptions, mais aussi au sein des pratiques de référence : ces concepts communs sont, en quelque sorte, les « fondamentaux de la sphère d'activité », dans notre cas les AP. Aussi dans cette optique, nous avons présenté la nécessité de se comprendre sur ce que nous avons appelé des concepts primaires partagés. Nous pensons qu'ils jouent un rôle dans le phénomène d'appropriation (Voir Figure 24).

Afin de permettre une meilleure compréhension de l'action d'appropriation, nous avons également fait appel aux notions d'objets limites (*boundary objects*, Engeström, 2001). Nous proposons d'aborder les prescriptions comme des objets limites, c'est-à-dire frontaliers et

partagés qui peuvent permettre aux acteurs de se retrouver sur un terrain commun qui constitue le milieu de développement de leur activité.

17 Problématique et questions de notre recherche

Notre recherche s'est inscrite dans un premier temps sur un terrain d'observation mettant en relation des acteurs inter degré ce qui a permis un début d'analyse du travail dans le contexte nodal du cycle 3. Dans un second temps, nos observations se sont dirigées vers des analyses plus spécifiques au 1^{er} degré nous faisant recentrer notre réflexion sur l'activité des PE.

Suite à cette évolution du contexte de nos observations et de sa mise en regard avec le cadre théorique développé dans le présent chapitre, nous formulons plusieurs questions qui vont guider nos analyses :

- nous souhaitons observer l'existence ou pas d'objets limites permettant le dialogue entre des communautés de travail (inter degré mais aussi intra cycle),
- nous souhaitons observer l'existence ou pas d'objets limites permettant le dialogue entre des communautés de travail,
- nous cherchons à comprendre comment les acteurs, en s'appropriant les prescriptions, font évoluer le milieu de développement de leur activité.,
- nous cherchons à comprendre comment le phénomène d'appropriation participe-t-il du franchissement des frontières pouvant constituer un autre milieu propice aux déplacements de l'activité chez les professeurs non spécialistes,
- nous cherchons à comprendre comment le travail enseignant se déplace en fonction de l'appropriation des prescriptions considérées comme objets limites ayant une action sur le développement de l'activité.

Notre problématique finale sera donc la suivante :

En quoi le phénomène d'appropriation des prescriptions en AP peut-il être un facteur de construction d'un milieu de développement de l'activité chez des professeurs non spécialistes ? Afin de répondre à cette question, nous allons d'abord exposer notre cadre méthodologique.

Chapitre 3 Cadre Méthodologique

Notre recherche se veut en action à savoir au contact des acteurs. Nous nous basons sur des recueils de données de plusieurs types (audio, vidéo, écrit) qui sont le fondement de nos analyses.

Toute activité est complexe, elle résulte d'une intention guidée par une prescription mais elle comporte aussi une part invisible. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, l'approche vygotskienne met l'accent sur l'importance de la pensée et sur ce qu'il nomme les « méthodes indirectes » pour approcher le non-dit de l'action. Le travail des enseignants ne déroge pas à la règle. Aussi il nous a paru nécessaire de nous tourner vers des méthodes dites indirectes afin de traiter et d'approcher de cette dimension invisible de l'activité enseignante. Il s'agit ici d'accéder à la partie intégrée de celle-ci. À partir de ce cadre épistémologique, nous faisons le choix d'utiliser plusieurs procédures de recueil et d'analyse de données que nous allons détailler à la suite.

Notre cadre méthodologique adopte également « le principe d'un double jeu dialectique entre, d'une part la modalité clinique/expérimentale, et d'autre part les modalités d'explication/compréhension par lesquelles le chercheur engage l'opération d'intelligibilité de la réalité telle que reconstruite sous forme de corpus organisé » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 234) de la didactique comparée.

Nous nous inscrivons dans une approche de l'analyse du travail qui cherche à accéder au non-dit de l'activité. Ce que nous cherchons à comprendre dans cette dimension non-consciente est la part que prennent les prescriptions dans les décisions de l'activité enseignante. Pour cela plusieurs méthodes nous ont semblé pertinentes pour multiplier les approches afin d'analyser l'appropriation des prescriptions par les enseignants.

Pour répondre à notre problématique, nous cherchons à observer les manifestations dans l'activité du phénomène d'appropriation des prescriptions d'une part mais aussi les déplacements possibles de l'activité engendrés par ces mêmes phénomènes.

1 La nécessité de méthodes indirectes

Comme explicité dans le cadre théorique et épistémologique qui est le nôtre, nous nous intéressons à la part cachée de l'activité, nous pensons que les méthodes indirectes permettent d'y accéder. Elles favorisent au travers du recueil de données (audio, vidéo, notes d'observation, entretien...) l'approcher du réel de l'activité.

Ce dernier est le résultat de plusieurs facteurs (conscients ou non) qui sont pris en considération par l'acteur. Il s'agit :

- des choix faits pour accomplir la tâche,
- de l'environnement de l'activité,
- du groupe social auquel l'activité est destinée,
- de l'internalisation du prescrit par l'acteur.

Les méthodes indirectes en sollicitant la formulation par l'acteur de ses choix permettent de passer du pourquoi au comment de l'activité (Saujat, 2005, p. 1). Il s'agit par le mot d'accéder à la pensée.

En utilisant des méthodes indirectes, nous pouvons une fois analyser, comparer les diverses manifestations de l'activité au regard des prescriptions partagées. Nous faisons le choix de mettre en regard le réel de l'activité (Clot, 1997; Clot & Béguin, 2004) des acteurs du 1^{er} et du 2nd degré, nous nous référerons également pour nos analyses aux concepts élaborés par la TACD (Voir Chapitre 2, 6). Pour compléter notre outillage, nous ferons référence dans nos analyses aux concepts fondamentaux de la didactique des AP (Voir Chapitre 2, 3).

2 Une rigueur empirique « malgré tout »

Nous reprenons ici cette formulation utilisée par Olivier de Sardan (2008). L'auteur anthropologue de formation explique comment sa discipline et plus généralement les sciences

sociales sont « inéluctablement approximative, et que les approximations que produit notre travail de recherche tirent leur sens d'une exigence de rigueur " malgré tout " » (Olivier de Sardan, 2008, p. 7).

2.1 L'adéquation empirique

La rigueur empirique se situe au niveau des rapports entre le « réel de référence » pris comme objet d'étude et les interprétations proposées par le chercheur.

L'auteur théorise cette adéquation au travers du schéma suivant :

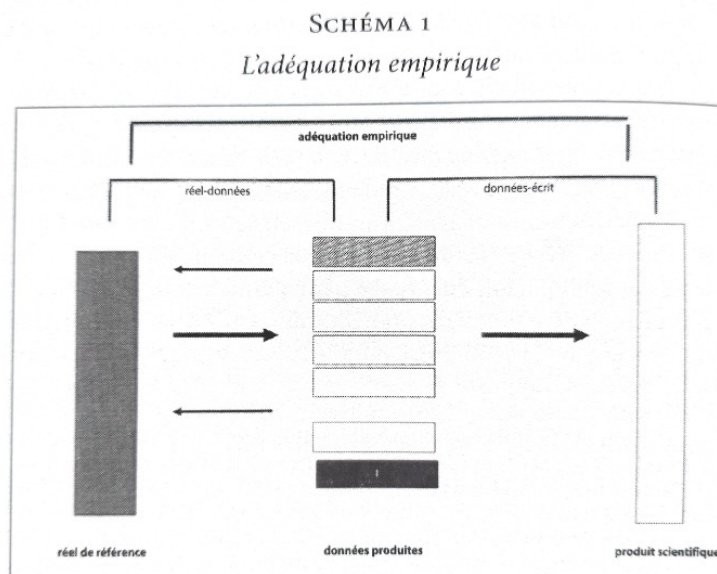


Figure 25 L'adéquation empirique pour Olivier de Sardan, 2008 p 10

Il s'agit de poser un cadre précis pour analyser des données diverses. La rigueur empirique d'une recherche découle :

- de sa définition du réel de référence,
- de l'adéquation entre les méthodes d'analyses et le cadre théorique,
- de l'adéquation entre le réel de référence et les données.

2.2 Le réel de référence

Une des conditions de cette rigueur est le rapport entre les interprétations proposées et le « réel de référence ». Ce dernier, c'est « le petit morceau d'espace social et de temps social dont le chercheur veut rendre compte et qu'il se donne comme tâche de comprendre » (Idem, 2008, p. 8).

Nous partons du principe que ce « morceau » de réalité des sujets observés existe en soi, qu'il est irréductible « à la subjectivité de celui qui en parle » (Idem, 2008, p. 9). Il devient l'objet intelligible observé. Dans les sections qui suivent, nous allons présenter comment sont

construits les différents éléments de notre cadre méthodologique tout en répondant à la rigueur empirique telle que définie par Olivier de Sardan. Dans un premier temps, nous expliquerons de quoi est constitué notre réel de référence pour ensuite exposer l'organisation de l'ensemble de notre adéquation empirique.

2.3 Pour notre recherche

2.3.1 Notre réel de référence

L'objet observé pour ce qui nous concerne est l'activité enseignante. Elle est donc ce « morceau » de réalité sociale.

Comme nous l'avons évoqué, cette activité est multiple (Voir Chapitre 2, 4.6) Il s'agit dans notre approche méthodologique de définir au départ ce qui la constitue. Des variations peuvent intervenir en fonction du réel de référence observé, à savoir ce qui est en lien avec le temps et l'espace social.

Nos observables sont de plusieurs types :

- des situations de cours (filmées et/ou observées),
- des réunions de groupes de travail (conseil école/collège, groupe art et culture observées, transcrites),
- des documents de travail des professeurs (fiche de préparations, compte-rendu de séquence),
- des entretiens avec différents acteurs (retranscrits),
- des autoconfrontations simples (issues des cours observés et/ou filmés, transcrites).

En lien avec notre problématique qui questionne le phénomène d'appropriation des prescriptions, les données qui nous intéressent se situent en amont et en aval de la situation dans la classe. Nous nous concentrons davantage sur l'activité enseignante hors de la classe. Nous souhaitons analyser les choix professionnels qui amènent à telle situation d'apprentissage en direction des élèves.

Ainsi dans notre ensemble « réel de référence » qui est l'activité enseignante, nous ajouterons les variations liées aux différents descripteurs tels que :

- le niveau dans lequel l'activité se développe (Voir Chapitre 2, 6.5),
- le groupe social de l'acteur de l'activité (ou groupe stratégique Voir Chapitre 3, 3.2),
- le rapport aux prescriptions.

C'est en analysant ce réel de référence que nous tenterons d'observer les manifestations de l'appropriation des prescriptions chez les enseignants non-spécialistes.

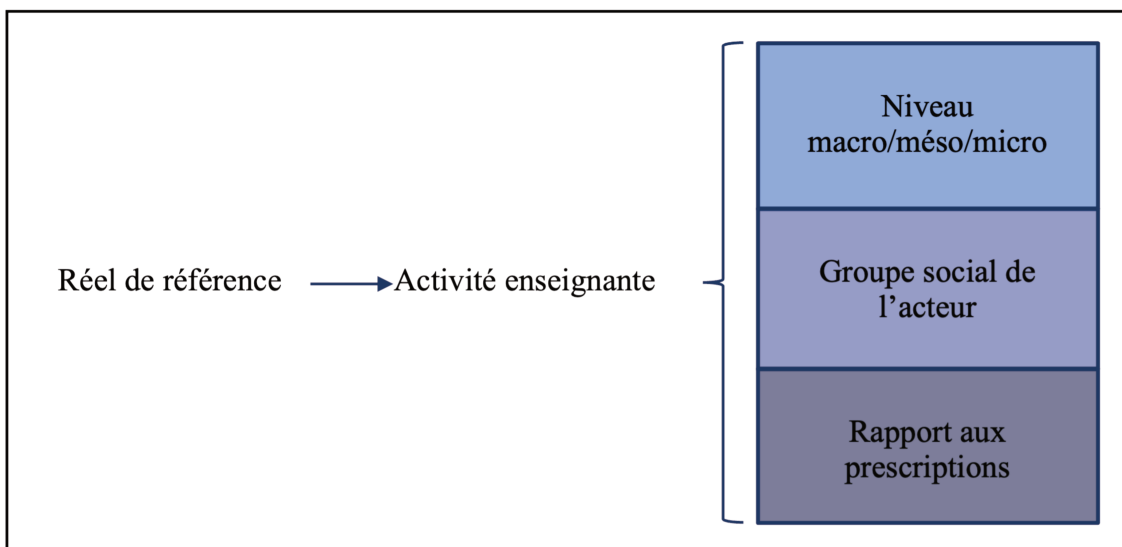


Figure 26 Le réel de référence pour notre recherche

2.3.2 Notre adéquation empirique

Maintenant que nous avons défini le réel de référence dans notre recherche, nous allons exposer l'organisation de l'adéquation empirique. Cette dernière est constituée d'un lien entre réel et données dans un premier temps qui nous fournit notre recueil de données, celui-ci permet alors un lien entre les données et le produit scientifique de notre recherche.

2.3.2.1 Les différentes natures de données

Lors de nos observations en lien avec notre réel de référence, nous avons recueilli plusieurs types de données :

- des vidéos de cours d'AP en classe de cycle 3 aussi bien dans le premier que dans le second degré,
- des autoconfrontations simples issues d'une parties de nos enregistrements vidéo,
- des enregistrements audio de plusieurs entretiens avec différents acteurs : PE, PAP, directrice d'école, IEN, coordinatrice de réseau, coordinateur de groupe de travail,
- un enregistrement audio d'un conseil école-collège,
- des enregistrements audios de réunions de partage de pratique professionnelle entre des PE,
- des documents de travail des PE : fiche de préparation, compte-rendu de séances et de séquences,
- des notes d'observations de type ethnographique,
- des prescriptions : les programmes, les instructions officielles, des tableaux synthétiques de progression produits par le réseau ou par les acteurs eux-mêmes.

Chacune de ces données a été retranscrite et forme un ensemble de verbatims sur lequel nous baserons lors de nos analyses.

Cet ensemble constitue notre ancrage dans les terrains d'observation.

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des données classées par ordre chronologique :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
1	20/03/2018	audio	Conseil école/collège	interdegré	Miramas	Collège Miramaris
2	13/04/2018	audio	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
3	01/06/2018	audio	Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
4	08/11/2018	audio	Emma	Coordinatrice REP+	Miramas	Circonscription Miramas
5	22/11/2018	audio	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
6	22/11/2018	audio	Eve	Directrice d'école	Miramas	Ecole Cézanne
7	06/12/2018	audio	Isa	Directrice d'école	Miramas	Ecole Jean Giono
8	11/12/2018	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
9	08/01/2019	vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
10	05/02/2019	audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
11	05/02/2019	audio	Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
12	12/02/2019	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
13	25/02/2019	vidéo	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
14	19/03/2019	audio	Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles	Collège Massenet
15	22/11/2019	audio	Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles	Inspe
16	29/11/2019	audio	Hans	Coordinateur et PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
17	20/01/2020	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles + PAP	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
18	11/05/2021	audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
19	25/05/2021	audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
20	18/05/2022	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Lamartine
21	2019-2022	photo/documents de travail	Ava-Ava-Léa-Anna-Suzy-Gr. Arts et Cult	PE tous cycles-PAP	Les deux	

observation	
instruction au sosie	
autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	
entretien informel	
notes ethnographiques	

Figure 27 Tableau synthétique des données

2.3.2.2 Le produit scientifique

Nos données produites ont été analysées selon une méthodologie d'analyse de théorisation ancrée que nous développerons dans une section suivante. En lien avec notre problématique sur la manifestation dans le développement de l'activité du phénomène d'appropriation des prescriptions, ce travail a permis de constituer plusieurs catégories de produits scientifiques :

- des analyses textuelles des verbatims,
- une catégorisation des manifestations dans l'activité de l'appropriation des prescriptions,
- des tableaux heuristiques du développement de l'activité en lien avec le phénomène d'appropriation des prescriptions.

La figure 3 formalise l'adéquation empirique de notre cycle de recherche telle que nous venons de la décrire :

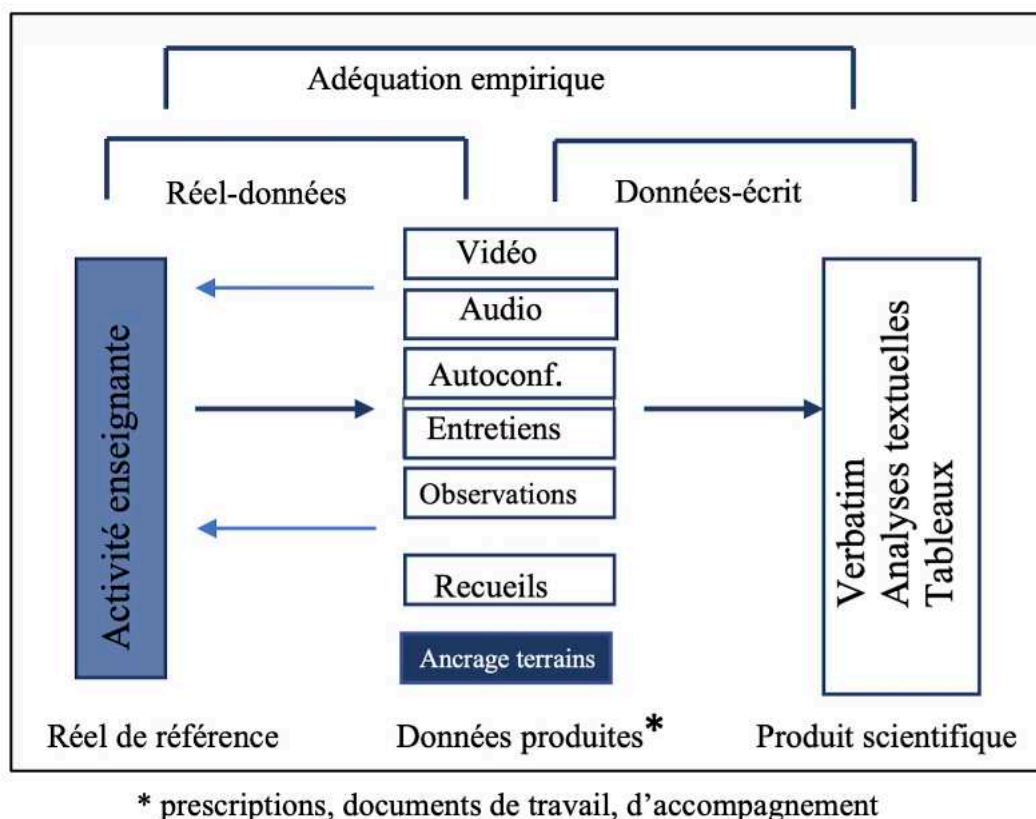


Figure 28 Adéquation empirique dans notre recherche

Notre réel de référence posé ainsi que l'adéquation empirique de notre recherche, notre méthode consistera à analyser les types de données recueillies au regard de notre cadre théorique avec comme objectif de comprendre dans l'activité enseignante l'expression de l'appropriation des prescriptions.

3 Les descripteurs de notre recherche

Les descripteurs sont les indicateurs qui vont permettre une homogénéisation des données multiples recueillies. Ceci est d'autant plus important que nos observations sont multisites. Ces descripteurs permettent « d'entrer » dans les données de la même manière et de garantir une adéquation des analyses.

3.1 Le groupe social

Il s'agit du groupe social qui a été au départ des observations. Il s'agit pour notre recherche des acteurs de notre premier terrain d'observation à Miramas (Voir Chapitre 3, 6.6.2.1). Ce premier « échantillon » nous a permis de recueillir des données et de formuler des premiers constats. Ces derniers sont alors mis en perspective au regard de notre second terrain au Chambon-

Feugerolles (Voir Chapitre 3, 6.6.2.2). Ainsi ce « pas de côté » permet une comparaison multi sites.

3.2 Les groupes stratégiques

Il s'agit des groupes que nous observons en lien avec notre problématique de départ sur l'appropriation des prescriptions. « Elle (la notion de groupe stratégique) suppose simplement que, dans une collectivité donnée, tous les acteurs n'ont ni les mêmes intérêts, ni les mêmes représentations » (Olivier de Sardan, 2008, p. 81). En ce qui nous concerne, il s'agit des groupes formés selon les observations par :

- les enseignants du 1^{er} degré et 2nd degré ensemble :

- Miramas :
 - Conseil école/collège réseau Miramaris, collège Miramaris, 20 mars 2018.
- Le Chambon-Feugerolles :
 - Réunion groupe Arts et Culture : observation d'une réunion le 20 janvier 2020

- les enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré indépendamment les uns des autres :

- Miramas :
 - Professeur d'AP : observation en classe, le 13 avril 2018, un entretien le 22 novembre 2018, une autoconfrontation simple le 25 février 2019
 - Deux professeurs des écoles en cycle 3 : entretien le 6 juin 2018, une autoconfrontation simple le 8 janvier 2019
- Le Chambon-Feugerolles :
 - Professeur d'AP : observation en classe et entretien le 19 mars 2019
 - Une professeur des écoles : observations en classe le 11 décembre 2018 et le 12 février 2019 et un entretien le 5 février 2019
 - Groupe Arts et Culture : des enregistrements des temps de partage de pratique les 11 et 25 mai 2021 puis le 18 mai 2022

- les acteurs de « liaison » tels que les coordinateur(trice), directeur(trice), IEN :

- Miramas :
 - Coordinatrice du Réseau REP : un entretien le 8 novembre 2018
 - Directrice d'école : un entretien le 22 novembre 2018
- Le Chambon-Feugerolles :
 - Directrice d'école : un entretien le 5 février 2019
 - IEN : un entretien le 22 novembre 2019

- Coordinateur du groupe Arts et Culture : un entretien le 29 novembre 2019

Ces différents temps se sont organisés selon la frise ci-dessous :

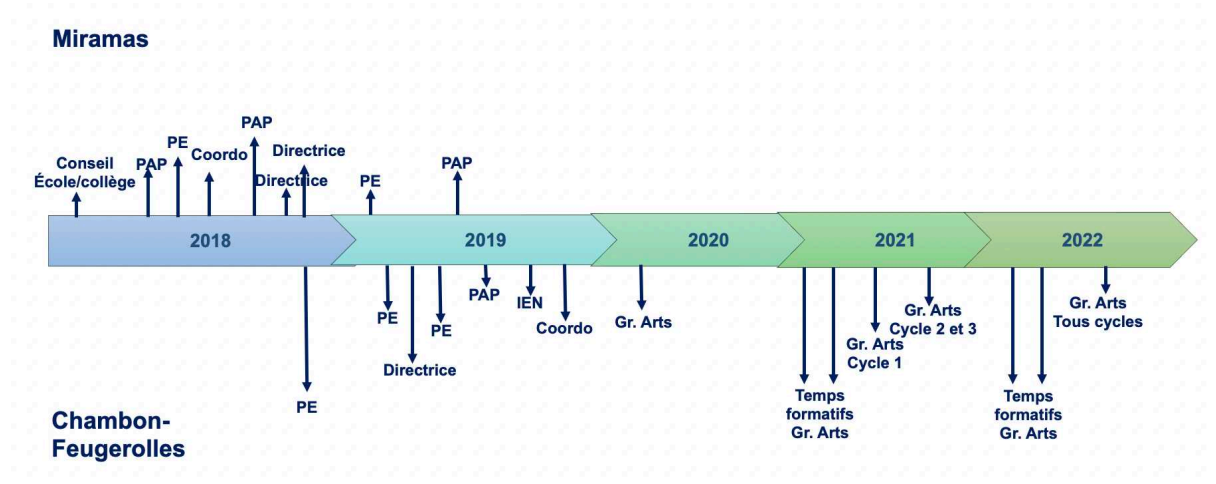


Figure 29 Frise chronologique du recueil de données

3.3 Les niveaux de l'activité observés : macro, méso, micro

Il s'agit de définir au départ à quel niveau l'activité du groupe observé se situe. Nous référons ici au niveau dans lequel l'activité se développe (Voir 6.5, Chapitre 1). Ainsi lors de l'analyse comparative ou pas des données, ce descripteur permet de situer le champ dans lequel le groupe observé se place. En effet, un groupe intervenant au niveau méso partage-t-il les mêmes « problèmes » qu'un groupe au niveau micro ? Mais aussi est-ce que deux groupes intervenant au même niveau ont-ils les mêmes représentations ?

4 L'analyse des données

Les données recueillies étant de différentes formes, il s'agit au départ de réaliser un travail de transcription permettant une mise en regard de celles-ci

Les analyses des verbatims, notes, observations seront effectuées à la lumière de notre cadre théorique et de notre questionnement à savoir :

- le rapport aux prescriptions dans le développement de l'activité (Voir Chapitre 2, 1.1),
- le rapport aux prescriptions chez les acteurs (Voir Chapitre 2, 8.3),
- l'analyse dialogique de l'appropriation dans l'activité (Voir Chapitre 2, 8.3.3).

Cette analyse s'inscrit dans un schéma général dont la structure est constituée de nos descripteurs.

4.1 Premier niveau d'analyse

Nous avons fait le choix de structurer l'analyse de nos données en intégrant la contrainte de changement de terrain d'observation intervenu en cours de thèse.

Ainsi dans un premier temps, nous allons analyser les données correspondant au terrain de Miramas selon le schéma suivant :

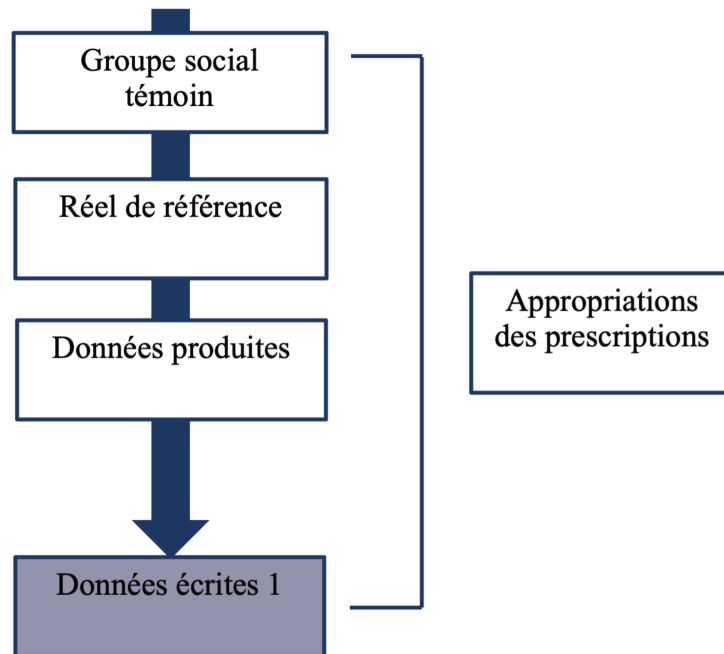


Figure 30 Schéma général méthodologique d'analyse de nos données

4.2 Deuxième niveau d'analyse par comparaison multisites

Dans un second temps, nous avons analysé selon la même méthode les données de notre deuxième terrain du Chambon-Feugerolles. Les données écrites seront alors comparées à celles de Miramas afin de multiplier les approches pour définir les manifestations de l'appropriation des prescriptions dans l'activité enseignante. C'est ce que nous appellerons l'analyse par comparaison multisites, cette démarche se fera selon le schéma suivant :

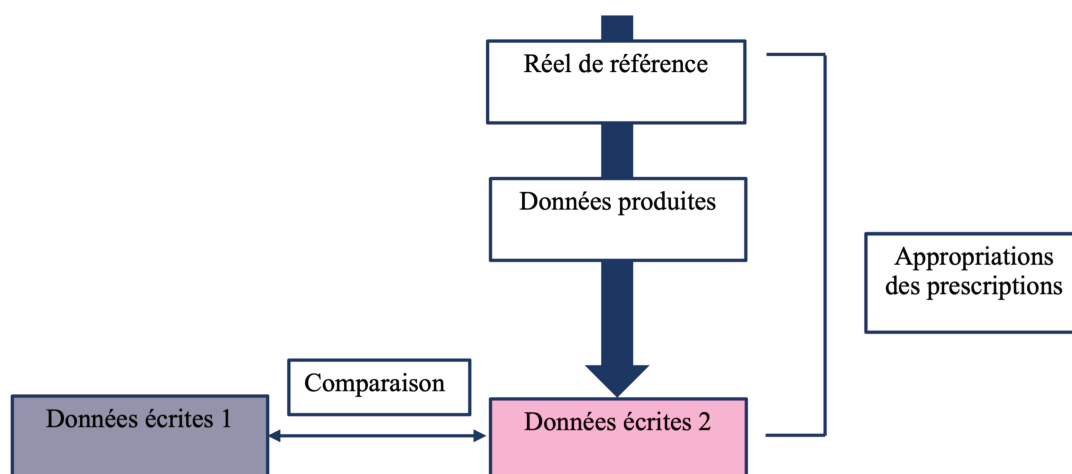


Figure 31 Schéma général méthodologique d'analyse comparative de nos données

5 Méthodologie d'analyse par théorisation ancrée

L'analyse par théorisation ancrée (ATA) est une exploitation rigoureuse d'un matériau qualitatif. Cette démarche méthodologique est portée par Glaser et Strauss, sociologues de l'école de Chicago, dans les années 1960 (Glaser & Strauss, 1967). Dans le prolongement de la philosophie pragmatiste, l'ATA se veut une analyse ancrée dans le terrain prenant ses racines dans la *Grounded theory*.

Elle diffère de cette dernière sur certains points comme le synthétise Paillé (Meliani, 2011, p. 438) dans le tableau **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** :

Théorisation ancrée	Grounded theory
- méthode d'analyse de données (autonomie théorique et technique)	- stratégie générale de recherche
- objectif de théorisation (moins ambitieux, plus généraliste)	- objectif de production d'une théorie
- composée d'opérations conduisant à la construction théorisante	- composée de codages multiples

Figure 32 Différence entre théorisation ancrée et la grounded theory

L'ATA est une théorisation progressive d'un phénomène observé, elle se différencie en cela d'une analyse de lexicométrie puisque « son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données » (Paillé, 1994, p. 151).

5.1 Une dimension anthropologique

Du pragmatisme, elle se rapproche en mettant en avant l'importance des interactions (Bourmeau, 2020) comme conditions obligatoires de l'expérience comme vecteur privilégié pour apprendre (*Learning by doing*). « Le pragmatisme va de pair avec un positionnement épistémologique selon lequel c'est l'action qui précède et prédomine la représentation et qu'elle est la source de toutes connaissances, l'acteur se donnant le monde par l'agir » (Raymond & Forget, 2020, p. 34). Ainsi cet ancrage de la théorisation sur les données récoltées de terrain rejoint notre cadre théorique de l'approche anthropologique du didactique (Voir Chapitre 2, 15)

5.2 Une dimension dialogique

L'entrée du chercheur dans l'ATA ne peut se défaire de son bagage épistémologique, théorique et expérientiel (Raymond & Forget, 2020, p. 35). Au travers de sa manière d'appréhender les données, le chercheur va révéler l'aspect dialogique de ces dernières. C'est cet enrichissement du dialogisme voir La notion de dialogisme – Bakhtine/Volochinov p. 78 (Bres, 2017; Reuter, 2014; Saussez, 2010; Schneuwly & Dolz, 1997) en présence dans les retranscriptions qui permettra au chercheur de produire une première codification des données « Le chercheur va établir des parallèles¹³ entre le vécu des acteurs et tel ou tel autre concept de sa discipline (...) son travail reste de mettre en lumière le vécu même des acteurs que certains repères théoriques pourront en partie éclairer » (Idem, 2020, p. 35). En cela, l'ATA est une démarche inductive.

5.2.1 Pour notre recherche, une démarche mixte

Notre analyse des données s'est faite selon un point de vue didactique et théorique lié aux AP. En nous référant explicitement à ce champ ainsi qu'à celui de l'analyse de l'activité (qui sont liés à nos questions de recherche), nous avons prédéfini des cadres d'analyse pour nos données. Cette démarche est une approche déductive qui vient s'ajouter à l'approche inductive de l'ATA (partant des données pour monter en abstraction). En faisant ce choix, notre démarche se caractérise par une approche mixte puisqu'elle ajoute une dimension déductive ce qui veut dire que nous ferons aussi attention à tenir compte des éléments qui ne rentreraient pas dans les cadres prédéfinis, nous serons ouverts à l'émergence de possibles.

Cette approche mixte se retrouve aux différentes étapes que nous allons développer maintenant.

¹³ À partir des référents interprétatifs et les repères historiques qui sont ceux du chercheur.

5.3 Une méthodologie en plusieurs étapes

B. Glaser et A. Strauss définissent l'ATA comme une généralisation empirique, ils expliquent « Elles (les généralisations) nous aident à élargir la théorie en sorte qu'elle soit appliquée avec un plus haut degré de généralité et qu'elle ait un pouvoir explicatif et prédictif plus élevé » (1967, p. 4). Pour cela plusieurs étapes sont nécessaires :

5.3.1 La codification


Lors de cette étape de lecture des données, il s'agit pour le chercheur de dégager des premières intuitions scientifiques, « C'est la reformulation de la réalité vécue ou exprimée par l'acteur » (Meliani, 2011, p. 439).

Cela ne peut se faire qu'après une lecture assidue et précise des verbatim et notes d'observations recueillies. Il s'agit pour le chercheur d'annoter ces retranscriptions afin d'amorcer le passage des données brutes vers un examen phénoménologique. Cet examen consiste « à entendre ou voir ce qui se donne tel que cela se donne » (Paillé, 2017, p. 71).

Ce travail demande au chercheur de se mettre dans une position de découverte afin d'être dans « l'accueil des émergences » (Raymond & Forget, 2020, p. 35). En effet, dans un premier temps, il doit accepter de mettre à distance son cadre épistémologique et théorique. Pour cela, le chercheur se doit d'être dans une posture d'écoute et d'ouverture aux inattendus afin d'accepter l'apparition de catégories conceptualisantes qui découleront de ses analyses. La construction de la recherche se fait « *in vivo* »¹⁴ dans un sens de relation directe avec le terrain ce qui peut entraîner des retours en arrière, des retournements, des voies non définies au départ etc... Il s'agit donc d'accepter une méthodologie qui s'adapte en prenant avant tout en considération le terrain sans l'analyser à priori uniquement au prisme de son cadre théorique.

Dans notre recherche, il s'agit de cerner comment les prescriptions se manifestent dans le développement de l'activité des acteurs d'un réseau. C'est bien en faisant ce choix que notre codification n'est pas purement inductive mais mixte puisqu'avant notre encodage nous avons prédéfini des descripteurs liés à nos questions de recherche. Ainsi la codification a consisté à relever de manière neutre, les différents énoncés des acteurs en lien avec ces prescriptions.

¹⁴ Par opposition à *in vitro* qui serait une recherche détachée de son milieu



Verbatim entretien informel	Énoncés phénoménologiques
Chercheuse : comment tu organises tes ateliers en AP ?	
Émilie : j'ai mis en place aussi un atelier par rapport à la frustration des élèves.	Se place du côté des élèves par rapport à l'envie d'apprendre
Émilie : Ben eux, ils ont envie à un moment donné, tu sais l'écart de représentation dans les compétences que ce qu'ils dessinent, ils ont envie que ce soit beau pour eux	Se positionne entre les attentes et les envies des élèves
Émilie : J'ai un truc tout bête en atelier parce que c'était à leur demande, c'était la proportion du corps.	Fait un choix didactique de faire apprendre une technique
Émilie : Donc moi-même, ce n'est pas ma spécialité l'AP, je suis incapable de dessiner un corps	Assume son manque de compétence
Émilie : C'est l'avantage d'internet : j'ai trouvé une vidéo que je leur remets à chaque fois qui dure 3 mn	Trouve des ressources de vulgarisation

Figure 33 exemple d'un relevé et d'une codification

Comme le montre cet extrait de tableau d'analyse, il s'agit :

- de relever les propos en lien avec notre cadre théorique d'analyse de l'activité et de la didactique des AP,
- d'énoncer l'extrait en termes phénoménologiques se traduisant par une action.

Il s'agira lors d'une troisième étape de situer le propos dans un des descripteurs liés au développement des prescriptions dans l'activité. « L'accueil de l'émergence » évoqué plus haut amenant le chercheur à accepter aussi bien une double appartenance conceptualisante qu'une non appartenance à aucun des descripteurs définis par le cadre théorique.

5.3.2 La catégorisation

Pour opérer cette action, le chercheur doit revenir sur les énoncés phénoménologiques issus de la codifications afin de « conceptualiser les phénomènes émergés du corpus » (Raymond & Forget, 2020, p. 36). Pour arriver à cette conceptualisation, le chercheur s'appuie « sur ses

objectifs de recherche afin de donner du sens aux phénomènes qui émergent » (Idem, 2020, p. 36).

Pour notre part, nous nous sommes appuyés sur nos questions de recherche, (Problématique et questions de notre recherche p. 100) afin de nommer au mieux les phénomènes exprimés lors de cette étape par les acteurs au regard des descripteurs de la recherche.

Les descripteurs de notre réflexion qui ont permis la catégorisation conceptualisante sont en lien avec le milieu de développement des prescriptions dans l'activité des acteurs d'un réseau (Voir Chapitre 3, 3.3 et Figure 26).

Nous l'avons vu l'une des caractéristique de l'ATA est le fait qu'elle découle véritablement des données du terrain, elle est en quelque sorte un *work in progress*.

Ainsi lors de l'analyse conceptualisante de nos données, nous avons dû ajouter des niveaux à nos descripteurs de départ. Cela nous a permis d'être plus précis dans l'analyse des manifestations des prescriptions dans le développement de l'activité des acteurs.

Une fois ce second tamis utilisé pour analyser les données, le chercheur peut produire des fiches analytiques des catégories conceptualisantes regroupant non seulement les extraits de verbatim mais en n'en déduisant les propriétés et les conditions d'existence.

Verbatim entretien informel	Énoncés phénoménologiques	Catégories conceptualisantes
Chercheuse : comment tu organises tes ateliers en AP ?		
Émilie : j'ai mis en place aussi un atelier par rapport à la frustration des élèves.	Se place du côté des élèves par rapport à l'envie d'apprendre	Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :
Émilie : Ben eux, ils ont envie à un moment donné, tu sais l'écart de représentation dans les compétences que ce qu'ils dessinent, ils ont envie que ce soit beau pour eux	Se positionne entre les attentes et les envies des élèves	Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro : Se questionne sur la relation d'apprentissage (entre le savoir et les apprenants) dans le triangle didactique
Émilie : J'ai un truc tout bête en atelier parce que c'était à leur demande, c'était la proportion du corps.	Fait un choix didactique de faire apprendre une technique	Vécu du rapport niveau macro/micro (prescriptions AP) : Contourne volontairement les prescriptions pour répondre à un besoin des élèves
Émilie : Donc moi-même, ce n'est pas ma spécialité l'AP, je suis incapable de dessiner un corps	Assume son manque de compétence	Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro : Sentiment d'un manque de compétence technique lié à la polyvalence du PE
Émilie : C'est l'avantage d'internet : j'ai trouvé une vidéo que je leur remets à chaque fois qui dure 3 mn	Trouve des ressources de vulgarisation	Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro : Les savoirs techniques sont cherchés en dehors des prescriptions qui ne les donnent pas

Figure 34 Extrait de catégorisation de verbatim

Dans l'exemple qui précède, on voit comment la catégorisation se fait à partir des données du terrain et en lien avec nos questions de recherche.

5.3.3 La mise en relation

Il s'agit à ce moment de l'analyse et de la réflexion de mettre en relation les fiches analytiques. Le but est ici d'opérer une sorte de jeu de construction en mettant en parallèle, opposant, déplaçant les catégories. Des relations qui ne sont pas connues à l'avance par le chercheur peuvent apparaître, se confondre... Comment les nommer ? Comment s'organisent-elles ?

Ce stade de l'ATA est une étape structurante des données.

En ce qui nous concerne, nous avons mis en place un code couleur. Chaque catégorie correspondant à une couleur :

Vécu au niveau intra-micro :	
Vécu au niveau micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau méso/macro :	
Vécu au niveau macro :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	

Figure 35 Légende code couleur des catégories conceptualisantes

À la suite de cela, nous avons constitué des fiches analytiques regroupant toutes les données issues du terrain correspondant au même descripteur afin d'en donner une définition, de relever ses particularités puis dans un second temps de les analyser par rapport à nos questions de recherche et notre cadre théorique. Pour cela, nous avons utilisé le plan suivant :

Catégorie	Vécu
Définition	
Propriétés	
Conditions d'existence	
Extraits d'entretiens	

Figure 36 Plan de construction des fiches analytiques

Cette organisation montre comment les catégories conceptualisantes se sont construites dans un mouvement alternant induction/déduction entre le terrain et le cadre théorique de notre recherche.

Elle permet également de créer des relations entre des données issues de terrains différents en faisant ressortir des points communs et parfois des divergences.

Catégorie	Vécu au niveau méso des prescriptions PEAC/Liaison inter-degré/Liaison intra-cycle
Définition	- Manifestation dans le réel de l'activité des acteurs au niveau méso des prescriptions liées au PEAC dans l'inter-degré et l'intra -cycle
Propriétés	- Cette catégorie se manifeste principalement chez les acteurs qui interviennent au niveau méso (coordination, direction) ayant un positionnement « détaché » du niveau micro - Met en jeu les statuts des acteurs qui interviennent dans ce niveau
Conditions d'existence	- Est tributaire de l'existence active d'une communication intra-réseau - Nécessite une communication inter-degré
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je me suis appuyé sur Émilie Gerin étant donné son expérience, elle présente mieux le PEAC que moi, soyons clair ! 2. A l'issue de cela, nous il faudra qu'on se mette un peu d'accord sur le format de l'outil et aussi sur le contenu 3. L'objectif ce soir serait de se mettre d'accord sur ce que l'on fait apparaître dans le tableau du PEAC du réseau et comment on le remplit ? 4. Et pour la question du lien avec le collègue, inexistant dans ce domaine. 5.

Figure 37 extrait d'une fiche analytique

5.3.4 Intégration/modélisation

Il s'agit lors de ces deux étapes de gagner en généralisation. Il apparaît nécessaire à ce stade de nos analyses de définir des modèles qui pourront constituer des typologies de manifestations des prescriptions dans l'activité enseignante.

Ce travail ne peut se faire qu'en synthétisant les catégories issues des étapes précédentes. Pour cela, nous proposerons dans notre recherche des schémas concentrant de la manière la plus compacte possible les différentes catégories.

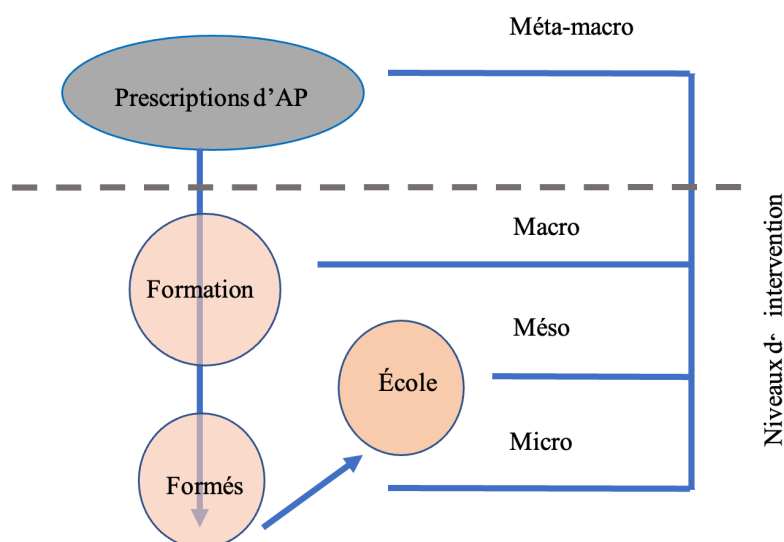


Figure 38 exemple de schéma de modélisation

5.3.5 Théorisation

Cette étape consiste à confronter les modélisations aux modèles préexistants définis par notre partie théorique. Nous retrouvons également l'approche mixte de notre méthode puisque cela sera le lieu de convergence entre notre démarche inductive (telle que décrite précédemment) et notre démarche déductive. Nous confronterons ainsi notre théorisation à celles issues de notre cadre théorique. C'est ce qui constitue la partie : réponses à nos questions de recherche.

6 La nature des données

6.1 L'autoconfrontation

6.1.1 Le genre professionnel

Comme le décrivent Clot & Faïta (2000), le genre professionnel est constitué de plusieurs strates qui permettent à l'opérateur d'agir dans les cadres économique, social, historique de son activité. Il est composé de prérequis qui déterminent que l'opérateur appartient et partage les attendus et les sous-entendus du milieu professionnel. Ces conventions sont autant de paramètres facilitants mais aussi incapacitants pour l'acteur. Lors de l'activité, des choix sont faits qui relèvent de ces dernières parfois au détriment des prescriptions : « Elles ont le caractère d'un prémédité social en mouvement qui ne relève pas de la prescription officielle mais qui la traduit, la « rafraichit » et, si nécessaire, la contourne » (Clot & Faïta, 2000, p. 13).

6.1.2 Le style

Le genre professionnel s'accompagne d'une capacité à s'approprier, à contourner les attentes. Cette propension est spécifique à chaque individu et va déterminer l'*expression* de son activité dans le cadre structurant de départ. Le genre professionnel vit et évolue au gré des effets stylistiques des acteurs. « Le style est ce qui, à l'intérieur de l'activité elle-même, permet de dépasser l'activité. (...) L'existence d'un style dans l'action signe les développements respectifs en cours de l'homme pensant et de l'être vivant, autrement dit de la conscience et de l'expérience » (Clot & Faïta, 2000, p. 18).

6.1.3 Autoconfrontation : Une méthode de recueil de données pré-réflexives

Afin d'avoir accès à cette part invisible de l'activité, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode de l'autoconfrontation selon la définition qui en est donnée par Clot et Faïta (2000) et Saujat (2002b). Nous considérons que l'existence de l'activité au-delà de son lien temporel avec l'action, a une dimension *a posteriori* qui s'incarne dans la parole. Le rapport dialogique en œuvre dans l'exercice de l'autoconfrontation permet une révélation, voir une prise de

conscience du genre professionnel. Elle autorise le pas de côté qui va décentrer le *faire* vers le pré-réflexif qui a motivé l'activité mais aussi les arbitrages qui interviennent lors du développement de cette dernière. Nous nous inscrivons ici dans une optique vygotkienne : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que de les avoir à sa disposition »¹⁵. La conscientisation au travers de la parole incarnée permet au récepteur du dialogue, ici le chercheur, de considérer le positionnement de l'émetteur, ici l'enseignant, face aux multiples strates du genre professionnel auquel il appartient. Dans notre recherche, nous serons attentifs à son positionnement face aux prescriptions.

6.2 L'entretien d'explicitation

Comme le définit P. Vermersch : « l'entretien d'explicitation a comme spécificité de viser la verbalisation de l'action » (2017, p. 9). Il s'agit d'accéder à la conscience *a posteriori* des choix d'action, ces derniers n'étant pas verbalisés sur le moment car routinisés. À la différence de l'autoconfrontation, il n'y a pas de support matériel pour solliciter les remémorations.

6.2.1 L'acteur comme source

L'entretien d'explicitation se base sur la verbalisation de l'action par l'auteur de celle-ci. La mise en mots est le vecteur pour accéder à la part invisible de l'activité. Elle permet la prise de conscience des choix qui ont guidés inconsciemment le déroulement et la manifestation de l'action. Dans notre recherche il s'agit de nous pencher sur les acteurs de la mise en pratique supposée des prescriptions : les professeurs des écoles, les professeurs de collège, les principaux et directeurs-trices d'école. « Toute action comporte une part implicite dans sa réalisation., précisément pour celui qui l'effectue » (Vermersch, 2017, p. 10), les données recueillies sur les terrains d'observations ont comme but de chercher à accéder aux implicites des décisions de la construction des actions didactiques et/ou pédagogiques.

6.2.2 Spécificité de l'entretien d'explicitation

Cette méthode d'entretien s'attache à faire émerger ce qui dans les choix professionnels de chacun a permis non seulement l'activité mais ce qui a permis cette mise en action. Il permet de s'informer sur les non-observables d'une action, ces choix invisibilisés par la rapidité des décisions et leur caractère automatisé, on parle ici de déterminants de l'action. En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas d'observer la *réussite* d'une séquence d'enseignement en AP mais d'essayer de déterminer comment dans ces manifestations les prescriptions ont pu avoir leur part – même si cette dernière est négative. Nous nous attachons à cette caractéristique de

¹⁵ Vygotski, (1925/1994) *Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement*, p.42.

l'entretien d'explicitation qui est la « possibilité de proposer au sujet de *se voir lui-même*. » (Vermersch, 2017, p. 157) afin que l'acteur puisse verbaliser au travers du jeu dialogique son appropriation des prescriptions.

Si cette conscientisation du rapport aux attentes officielles peut montrer une connaissance de ces dernières, il nous intéresse de voir de quel statut ont ces manifestations :

- volontaires : on pourrait alors parler d'intégration. Mais encore faut-il savoir comment sont-elles utilisées et comprises,
- incorporées : on n'est pas obligé de savoir que l'on sait faire pour savoir-faire,
- inexistantes : par non-connaissance, par refus ou encore par un sentiment de non-légitimité.

6.3 L'entretien informel

« L'entretien renvoie au protocole, aux manières des dominants, par une façon d'aborder homologue à ce que les dominés rencontrent lorsqu'ils se confrontent aux intermédiaires délégués auprès d'eux : travailleurs sociaux, policiers, bénévoles des associations de proximité » (Bruneteaux & Lanzarini, 1998).

Nous avons pu constater lors de notre récolte de données que le cadre de l'entretien formel mettait les acteurs dans cette position de *dominé*. Le chercheur étant souvent associé par les interviewés à celui qui au-delà de posséder un savoir, peut juger de leur travail. Afin de recueillir des informations détachées de tout sentiment de jugement de la part des acteurs, l'entretien informel ou non-directif nous a permis d'aborder d'une autre manière la part invisible de l'activité.

6.3.1 Un échange *off*

Cet entretien pour qu'il soit opérant doit malgré tout répondre à des règles du côté du chercheur. Il s'agit d'installer un sentiment de confiance, dégagé de tout jugement pour que le locuteur se sente libre de dire ce qu'il veut.

Il n'était pas pour autant question d'utiliser « les formes ordinaires des échanges sociaux pour donner l'apparence d'une conversation à un entretien qui supprime son statut formel » (Bruneteaux & Lanzarini, 1998, p. 166). Il s'agit ici de « défétichiser la pratique de l'entretien » (Cardon, 1996, p. 177). La parole se libère quand elle est accueillie dans un lieu connu et dans une atmosphère favorisant l'échange.

Ce positionnement est la volonté de « rapprocher le plus possible l'entretien guidé d'une situation d'interaction banale à savoir la conversation » (Olivier de Sardan, 2008, p. 58). Le chercheur souhaite réduire au maximum l'artificialité de l'échange et crée « une situation

d'écoute telle que l'informateur puisse disposer d'une réelle liberté de propos, et ne se sente pas en situation d'interrogatoire » (Idem, 2008, p. 59).

6.3.2 De l'échange off aux données

Ce passage s'opère à partir du moment où la parole recueillie devient objet d'analyse. Pour cela, le chercheur doit être en contact direct avec le groupe qu'il étudie. Il va ensuite consigner ce qu'il a observé : « ces entretiens se transforment en données par la prise de note ou par le retranscription » (Idem, 2008, p. 49).

Tout en distinguant les verbatims des notes de restitution prises a posteriori, on peut alors parler de données discursives.

6.4 Les trois pôles des données discursives

6.4.1 Le locuteur

Dans l'entretien l'informel ce qui est visé est de « faire assumer par la personne interviewée le rôle d'exploration habituellement détenu par l'enquêteur » (Michelat, 1975, p. 229). En référence à notre cadre théorique, le chercheur va faire « mettre en mot », les choix d'action ayant donné lieu au développement de l'activité. Nous cherchons à travers cela à cerner la manifestation et le niveau d'appropriation des prescriptions dans le développement de l'activité : ce que nous avons rapproché dans notre cadre théorique de la manifestation et du niveau d'appropriation des concepts primaires liés à la discipline (et sous-jacents dans les prescriptions). Nous avons conscience ici que nous ne sommes pas dans une approche psychologique des données qui donnerait accès à la part d'inconscience du sujet. Nous souhaitons à travers ces entretiens informels pouvoir dessiner le contour de ce que l'on pourrait nommer les représentations liées à la discipline, à ces fondements conceptuels, plastiques et didactiques.

Les réponses recueillies dans ce type d'entretien sont moins stéréotypées, moins cadrées que celles recueillies à partir d'un questionnaire. Michelat parle de « la liberté laissée à l'enquête (qui) facilite la production d'informations symptomatiques qui risqueraient d'être censurées dans un autre type d'entretien » (1975, p. 231). À ce titre, le chercheur ne veut pas savoir ce que l'acteur sait mais ce qu'il pense et ce qui est de l'ordre de ses choix au moment de l'action. Il souhaite en utilisant ce type d'échange accéder aux manifestations concrètes des concepts primaires.

Nous cherchons à cerner à l'intérieur des déterminants de l'action qui sont de l'ordre du pré-réflexif, c'est-à-dire la part intégrée de l'activité qui peut-être de plusieurs natures (gestes,

vocabulaires spécifiques, savoir-faire, savoir être etc.) la possible manifestation de concepts primaires présents dans les prescriptions.

6.4.2 Le panel

Ces entretiens ont été menés avec plusieurs acteurs de terrain avec le souci suivant : « L'échantillon est donc constitué à partir de critères de diversification en fonction des variables qui, par hypothèse, sont stratégiques, pour obtenir des exemples de la plus grande diversité possible des attitudes supposées à l'égard du thème de l'étude. » (Michelat, 1975, p. 236). Nous nous inscrivons dans une approche qualitative et non quantitative.

Les entretiens ont donc été faits auprès de :

- trois PE intervenant en cycle 3 : Anna, Sara et Léa qui a occupé la fonction de PCP arts,
- deux PCL en AP : Ava et Suzy,
- deux directrices d'écoles en réseaux REP et REP+ : Eve et Ela,
- deux coordinateurs de réseau REP et REP+ : Emma et Hans,
- un inspecteur de l'éducation nationale : Loïc,
- des groupes de travail du premier degré, pour ces groupes plusieurs regroupement ont eu lieu :
 - Gr Arts et Culture constitué de PE des trois cycles,
 - Gr Arts et Culture C1 constitué uniquement de PE intervenant en cycle 1,
 - Gr Arts et Culture C2/3 constitué uniquement de PE intervenant en cycle 2 et 3.

A l'intérieur de ces groupes, à l'exception de Hans et Lisa qui coordonnent le groupe, nous avons fait le choix de ne pas nommer tous les participants mais de les identifier par PE1, PE2 etc....

Nous précisons que pour un souci d'anonymat, nous avons changé les prénoms.

6.4.3 L'intervieweur

Le chercheur doit se positionner ici en récepteur d'informations, de ressenti et non en initiateur. Une des caractéristiques de l'entretien informel est son ambivalence : l'échange est mené par l'observateur mais il est conduit par l'observé. On parle aussi de conversation orientée. Ce positionnement permet un sentiment de liberté (comme déjà évoqué) favorisant les *confidences*. Nous entendons ici des propos, des choix assumés par le locuteur mais qu'il sait ne pas « correspondre » aux attentes institutionnelles¹⁶. Le problème posé par cette approche est de « formaliser une démarche qui se veut informelle n'est pas chose facile. Mais le bricolage, dès lors qu'il est pensé en pratique et fait l'objet de tactiques permanentes d'adaptation au terrain,

¹⁶ C'est le cas quand une professeur des écoles avoue faire des séquences à la manière de par exemple ou quand une directrice dit ne pas s'occuper de la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle pour l'instant.

peut néanmoins être explicité » (Bruneteaux & Lanzarini, 1998, p. 166). Il s'agit ici de penser le bricolage comme le définit Lévi-Strauss¹⁷ à savoir comme un acte créateur à partir de matériaux hétéroclites. L'intérêt réside ici dans la rareté des informations qu'elle peut permettre de recueillir.

6.5 Analyse de retranscriptions écrites non produites

Notre recherche s'inscrivant dans un contexte de recherche-formation¹⁸, nous avons pu bénéficier de données recueillies par d'autres chercheurs. Il s'agit principalement d'entretiens accompagnés de leurs retranscriptions. Dans ce corpus fourni, nous avons choisi d'analyser *a posteriori* les entretiens d'acteurs tels que :

- Eve, une directrice d'école,
- Emma, une coordinatrice de réseau REP+.

Ces entretiens ont été recueillis et retranscrits par d'autres chercheurs participant à cette recherche-formation. Ils ont été mis à disposition de l'ensemble de la communauté de recherche liée à cette action.

La méthodologie retenue ici est celle d'une analyse de texte avec une mise en perspective des propos avec nos objets d'études et les données d'autres acteurs du terrain.

6.6 Fréquentation du terrain dans une *approche ethnographique*.

La fréquentation des terrains d'étude nous semble essentielle. Il s'agit pour nous d'*entrer dans les classes*. Il est apparu que l'arrivée d'une équipe de chercheurs dans un établissement (même si cette situation était une demande du terrain) soit vécue comme une *intrusion* par les acteurs. Aussi la régularité de notre présence paraît nécessaire à une acceptation.

Bien évidemment, cette situation n'est pas généralisée et nous avons essuyé plusieurs refus. Nous employons le terme d'approche ethnographique car c'est par la fréquentation et l'observation du milieu que nous souhaitons entrer en contact et recueillir des données de différentes natures. L'observateur tend à *se fondre dans le décor* pour ne pas interagir sur les attitudes et choix de l'observé.

¹⁷ « L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie) ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir » Lévi-Strauss, (1962). *La pensée sauvage*, Chap.1, La science du concret p.31.

¹⁸ Projet Miramaris, Académie d'Aix-Marseille

Cette posture du chercheur de type socio-anthropologique se veut au plus près du réel de référence : « une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances *in situ*, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du point de vue de l'acteur » (Olivier de Sardan, 2008, p. 41).

6.6.1 Le pacte ethnographique

Cette position du chercheur induit que l'on croit « sur parole » ce dernier. Celui-ci décrit une situation qu'il a vu et/ou vécu et il demande qu'on accepte la véracité de cette situation du seul fait de sa présence.

L'observateur relate un « réel » qui lui est extérieur qui existe en dehors de lui. Cet accord tacite entre le chercheur et ses lecteurs est appelé le pacte ethnographique : « Il (le pacte ethnographique) est une conséquence du fait que les données ethnographiques sont pour une grande partie produites par les interactions du chercheur avec le sujets de son enquête : seul son témoignage personnel en garantit la véracité » (Idem, 2008, p. 28).

6.6.2 Limites de cette approche

Nous ne pouvons ignorer malgré tout la réticence de certains acteurs : Sentiment de jugement, de suspicion, manque de confiance...

Ainsi notre connaissance et notre approche des deux terrains ne se sont pas faites dans les mêmes conditions. Cela a eu son impact quant à « l'accueil » du chercheur.

6.6.2.1 Réseau REP+ Miramaris

L'intervention entrant dans un cadre réglementaire, projet DAFIP¹⁹/Sfère²⁰ mené par le programme ODE²¹ du laboratoire ADEF²², cette recherche a été le sujet d'une présentation officielle via des réunions école-collège permettant une connaissance par tous de son existence. À charge ensuite d'entrer en contact avec les différents acteurs. Notre présence sur le terrain s'est poursuivie pendant deux années scolaires.

Le réseau Miramaris, organisé autour du collège Miramaris, regroupe quatre écoles primaires. Au terme de notre recherche, nous avons pu obtenir un rendez-vous avec Eve une directrice d'école, deux PE Anna et Sara de ce même établissement ont accepté nos demandes et nous avons pu réaliser un entretien et une autoconfrontation simple.

La coordinatrice du réseau REP+, Emma, étant partie prenante dans ce projet a également facilité les prises de contact et a fait elle-aussi l'objet d'un entretien.

¹⁹ Délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique

²⁰ Structure Fédérative d'Études et de Recherches en Éducation

²¹ Organismes de l'activité enseignante entre dimensions didactique et ergonomique

²² Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation

Au collège, une équipe de professeurs a *ouvert ses portes*. En ce qui concerne notre recherche, la professeure d'AP, Ava, a accepté à plusieurs reprises toutes les demandes d'entretien, de filmage, d'instruction au sosie. Cependant dans un second temps, elle n'a plus répondu aux différentes sollicitations et notamment l'observation d'une séance d'AP inter-degré et intra-cycle.

6.6.2.2 Réseau REP Chambon-Feugerolles

Ce terrain n'a pas fait l'objet d'une demande émanant du milieu. Notre observation s'est basée sur la connaissance de certains acteurs du terrain. L'élément déclencheur a été la présence de Léa, une PE en cycle 3 ayant occupé auparavant un poste de CPC Arts. Il nous a paru intéressant afin d'affiner nos analyses d'observer un acteur ayant été partie prenante de la mise en place des prescriptions. Nous avons été accueillis dans l'école Jules Ferry où Ela, la directrice, a accepté de faire l'objet d'un entretien.

Dans cette volonté de comparaison, nous avons pris contact avec Suzy, la professeure d'AP du collège de secteur, le collège Massenet-Fourneyron, qui a également répondu favorablement à toutes demandes d'entretien, filmage.

La volonté d'implantation de ce terrain, nous a amené à prendre contact avec Loïc, l'IEN de la circonscription. Ce dernier ayant entamé un travail de « reconquête » de la formation à l'intérieur du réseau, nous avons pu facilement être intégré à un groupe de travail Arts et Culture. Nous avons eu des échanges plus réguliers avec Hans, PE participant à ce groupe et en assurant la coordination sur la première année d'existence, rôle repris par la suite par Lisa faisant aussi partie du groupe dès le début.

Ce groupe réunit des professeurs du 1^{er} degré du réseau intéressés ou du moins qui se questionnent sur les enseignements artistiques et sur la mise en place du PEAC. Le PAP du collège y est aussi associé. Nos observations se basent sur une approche ethnographique des réunions mais aussi sur les documents de travail échangés dans le groupe dont nous proposons la liste ci-dessous :

	Noms	Émetteurs	Natures	Destinataires
1	Ordre du jour	Hans	Numérique	Gr. Arts et Cult.
2	Modèle grille PEAC	Hans	Numérique	Réseau
3	Grille PEAC	Hans	Numérique	Gr. Arts et Cult.
4	Lettre de diffusion	Loïc	Numérique	Réseau

Figure 39 tableau synthétique des documents de travail recueillis

6.7 Des données observationnelles

Lors de cette approche socio-anthropologique, le chercheur est amené à produire des notes descriptives prises sur le moment ou bien de manière rétrospective. Elles sont un témoignage de « ce qui s'est passé » et/ou de « ce qui s'est dit ». Ces données dites observationnelles peuvent prendre la forme de croquis, schémas, écrits... Le chercheur en respectant le pacte ethnographique atteste de la véridicité des faits. Il transforme en données observationnelles « des traces objectives de « morceaux de réel », de fragments du réel de référence tels qu'ils ont été sollicités, sélectionnés et perçus par le chercheur » (Olivier de Sardan, 2008, p. 50).

6.7.1 Pour notre recherche

C'est ce type de données qui a été produit lors des réunions. Pendant la fréquentation des terrains, nous avons pu assister à plusieurs reprises à des réunions plus ou moins institutionnelles : conseil école-collège, groupe de travail.

Dans cette situation notre posture a été celle du retrait et d'observateur « conscient ». Les notes prises à ces occasions ont comme particularité de faire ressortir les paroles, postures, formulations, liens etc. ... qui sont des réponses ou des manifestations du questionnement qui est le nôtre. Il ne s'agit pas d'être un simple enregistreur mais de rester « autant que possible sur le qui-vive interprétatif » (Idem, 2008, p. 61).

En effet, les données observationnelles étant le produit du regard du chercheur, elles le sont au prisme de ses propres questionnements. Encore fois, il ne s'agit pas ici de transformer des faits mais dans un souci de véridicité de noter des agissements qui, éclairés à la lumière de notre questionnement, sont porteurs de sens pour notre recherche (et pas forcément pour les acteurs au moment de leurs manifestations).

Nous avons ainsi retranscrit sous forme de verbatim une réunion école collège (voir annexe 1.4) mais aussi une réunion du groupe Arts et Culture sous forme de prise de notes et de schémas (voir annexe 1.14).

Chapitre 4 Présentation des terrains et analyses des données

1 Analyses des textes officiels prescriptifs : Réseau d'éducation prioritaire, parcours PEAC à l'échelle d'un réseau, programme d'AP.

Avant de développer les différents documents prescriptifs, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des documents que nous avons recueillis et qui nous ont servis dans les sections qui suivent.

Types	Année	Titre	Auteurs
Circulaire n°81-238 du 1 juillet 1981	1981	Zones prioritaires, B.O. n°27 du 9 juillet 1981	MEN
Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981	1981	Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire, B.O. spécial n°1 du 21 janvier 1982	MEN
Circulaire n°82-128 du 19 mars 1982	1982	Conception et mise en œuvre de projets dans les zones connaissant des difficultés scolaires et dans les établissements à la recherche d'une vie éducative nouvelle, B.O. n°13 du 1 avril 1982	MEN
Circulaire n°82-589 du 15 décembre 1982	1982	Suivi des projets dans les zones et les programmes d'éducation prioritaire, B.O. n°46 du 23 décembre 1982	MEN
Loi n°88-20 du 6 janvier 1988	1988	Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. - Légifrance	MEN
Circulaire n° 92-360 du 7 décembre 1992	1992	La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires, NOR : MENL9250492C, B.O. n°47 du 10 décembre 1982	MEN
Document IGEN	1999	La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves	MEN
Rapport	2003	L'éducation aux Arts et à la Culture	MEN-MCEC
Rapport n° 2007- 047 mai 2007	2007	La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire	IGEN
Bulletin officiel spécial n°6 du 29 août 2008	2008	Programmes d'enseignement d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège	MEN
Circulaire n°2013-073 du 3 mai 2013	2013	Actions éducatives, le parcours d'éducation artistique et culturel. BO n°19 du 9 mai 2013	MEN
Loi n° 2013-5958 du 8 juillet 2013	2013	Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	MEN
Arrêté du 1 juillet 2013	2013	Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. J.O. du 18 juillet 2013	MEN
Document MEN	2014	Refonder l'éducation prioritaire, un référentiel pour l'éducation prioritaire	MEN
Circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014	2014	Refondation de l'éducation prioritaire, NOR : mENE1412775C, B.O. n°23 du 5 juin 2014	MEN

Arrêté du 1 juillet 2015	2014	Actions éducatives, Parcours d'éducation artistique et culturel, B.O n°28 du 9 juillet 2015, Journal Officiel du 7 juillet 2015	MENESR-DGESCO B3-4
Circulaire n°2017-090 du 3 mai 2017	2015	Pilotage académique de l'éducation prioritaire, B.O. n°18 du 4 mai 2017	MEN IGEN
Rapport n° 2016-050 juillet 2016	2016	Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique	MEN IGEN
Document national	2016	Charte pour l'éducation artistique et culturelle	Haut conseil de l'éducation
Rapport n° 2016-040 juillet 2016	2016	Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège	MEN
Éduscol	2016	Ressources d'accompagnement des enseignements en arts plastiques aux cycles 2 et 3	MEN
Circulaire n°2017-090 du 3 mai 2017	2016	Éducation prioritaire : Pilotage de l'éducation prioritaire, B.O. n°18 du 4 mai 2017	MEN
Document PE-Miramaris	2016	Tableau de progression en AP en cycle 3	Anna
Document Réseau	2019	Tableau synthétique du PEAC de l'élève	Réseau Chambon-Feugerolles
Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020	2020	Programmes cycle 3, BO n°31	MEN
Document national	2020	Réussir le 100% éducation artistique et culturelle, feuille de route 2020-2021	MEN-MCEC
Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020	2020	Programmes cycle 2, BO n°31	MEN
BO n°31 du 30 juillet 2020	2020	Programmes cycle 3, BO n°31	MEN
Documents PE-Chambon-Feugerolles	2020	Fiches de préparation cycle 1, cycle 2 et cycle 3	Groupe Arts et Culture
Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015	2020	Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	MEN
Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021.	2021	Programmes cycle 1, B.O n° 25	MEN
Bulletin officiel n° 32 du 5 septembre 2013	2021	Organisation des cycles	MEN
Éduscol	2019-2023	Ressources d'accompagnement aux programmes d'AP site Éduscol	MEN

	Domaines des prescriptions
	Éducation prioritaire
	Enseignements artistiques
	Arts Plastiques
	Éducation artistique et culturelle
	Éducation

Figure 36 Tableau récapitulatif des prescriptions multiples et des textes officiels

1.1.1 Les textes, les attendus

Notre recherche repose sur l'observation et l'analyse du travail enseignant en cycle 3 au travers notamment de l'enseignement des Arts Plastiques (AP) et du parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC) et ce à l'échelle d'un réseau d'éducation prioritaire (REP).

La politique liée à l'enseignement de l'éducation artistique a fait l'objet d'une loi inscrivant ces enseignements (Arts Plastiques et Éducation musicale) comme faisant « partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire ». Il est également inscrit que « Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la Culture » (Ministère de l'éducation Nationale & Loi n°88-20, 1988).

Dans la continuité de cette volonté d'ancrer l'accès à la culture comme un élément essentiel d'appartenance à la République et pour en faciliter le développement auprès des élèves tout au long de sa scolarité, le parcours d'éducation artistique et culturel a été créé.

Sa mise en place a ainsi fait l'objet d'une circulaire dès 2013 où sont explicitement donnés les objectifs ainsi que les conditions de sa mise en place. On peut noter que l'aspect de démocratisation est primordial : « La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture » (Ministère de l'éducation Nationale & Arrêté du 1 juillet 2015, 2015). Sa construction doit favoriser et se reposer sur un travail de co-construction au niveau des acteurs de terrains (PE, PCL, acteurs et partenaires culturels, chef d'établissement etc...) : « Sa mise en œuvre résulte de la concertation entre les différents acteurs d'un territoire afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture » (Ministère de l'éducation Nationale & Circulaire n°2013-073, 2013).

En ce sens, la création du cycle 3 inter-degré participe également de cette continuité du PEAC : « Le nouveau conseil école-collège doit permettre de réfléchir à la complémentarité et à la progressivité des parcours sur l'ensemble de la scolarité obligatoire » (Ministère de l'éducation Nationale & Décret n° 2013-682, 2013).

1.2 Les contextes des réseaux : qu'est-ce qu'un REP+ ?

Les réseaux REP et REP+ sont des zones géographiques où des difficultés sociales avérées entraînent une réussite et un accès à la culture moindre par rapport aux autres endroits du territoire national. La refondation de l'éducation prioritaire de 2014 donne en préambule les raisons de la création de ces réseaux : « Le creusement des inégalités sociales et la concentration de populations en grande difficulté sur certains territoires ont été tels depuis plus de dix ans que

la mixité sociale a reculé, voire disparu dans beaucoup d'écoles et d'établissements (...) La refondation de l'éducation prioritaire est au service de l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire » (Ministère de l'éducation Nationale & Circulaire n° 2014-077, 2014). Il s'agit de créer les conditions nécessaires en termes de moyens, d'acteurs et de formation pour permettre à tous les enfants de la République d'avoir les mêmes chances de réussite. La France était « le pays où le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire. » (Ministère de l'éducation Nationale & Circulaire n° 2014-077, 2014).

Afin que le « système éducatif soit le même pour tous dans des contextes sociaux différents » (Idem, 2014), l'éducation nationale a créé les réseaux d'éducation prioritaire dans une intention de structuration du territoire assurant ainsi un meilleur suivi et pilotage.

Le pilotage se fait à deux niveaux :

- un niveau macro : pilotage national,
- un niveau méso : pilotage académique: pilotage du réseau assuré par l'IEN, le chef d'établissement du collège, le coordinateur du réseau, les formateurs.

« Ils sont garants du projet du réseau et de la priorité donnée à une action pédagogique de fond, étayée par les besoins identifiés par le diagnostic partagé du réseau et de ses résultats » (Christin & Eloi-Roux, 2016).

1.2.1 Différences entre REP et REP+

Un réseau regroupe un ensemble d'écoles primaires et maternelles ainsi que le collège d'enseignement secondaire de secteur. Une distinction, basée sur le contexte social, est faite dans la dénomination de ces zones : « Les REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire » (Ministère de l'éducation Nationale & Circulaire n°2017-090, 2017).

Chaque réseau doit construire un projet éducatif basé sur le Référentiel de l'éducation prioritaire (Ministère de l'éducation Nationale & Circulaire n°2017-090, 2017).

Cette politique est favorisée par des moyens supplémentaires comme les classes dédoublées mais aussi des dispositions spécifiques liées à l'organisation du temps de travail des enseignants (Ministère de l'éducation Nationale, Décret n° 2014-940, 2014) :

- une pondération de 1.1 des heures d'enseignements au 2nd degré permettant une concertation plus accrue,
- 18 demi-journées remplacées dans les écoles dédiées à la formation et à la concertation au 1^{er} degré.

1.3 Découpages géographiques des réseaux REP

Depuis la rentrée 2015 au niveau national, un nouveau découpage des cartes d'éducation prioritaire a été mis en place dans les académies. Elle s'inscrit dans la lignée des réformes nationales ainsi que des évolutions des dénominations : ZEP²³, REP, RAR²⁴, ECLAIR²⁵.

« La nouvelle carte prend en compte les contextes économiques et sociaux actuels. Afin de rompre avec l'hétérogénéité actuelle de l'éducation prioritaire, la répartition des nouveaux réseaux par académie est arrêtée au niveau national et sera révisée tous les quatre ans. La nouvelle carte de l'éducation prioritaire passe par une identification des établissements à partir de quatre indicateurs : le taux d'élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées, le taux d'élèves résidant en ZUS²⁶, le taux d'élèves boursiers et le taux d'élèves en retard à l'entrée en sixième. » (Service prospective et statistique, 2015, p. 1).

L'académie de Lyon compte 22 réseaux REP+ et 26 REP. L'académie d'Aix-Marseille dénombre quant à elle 33 REP+ et 29 REP.

On peut constater sur le graphique ci-dessous que ces deux académies ont des profils assez semblables en termes de proportions d'établissements en éducation prioritaire.

Ces zones au-delà d'être déterminées sur les critères sociaux déjà cités regroupent un ensemble d'établissements allant de la maternelle au lycée général et/ou professionnel.

²³ Zone d'éducation prioritaire.

²⁴ Réseau de réussite scolaire.

²⁵ Écoles, Collèges, Lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

²⁶ Zone urbaine sensible.

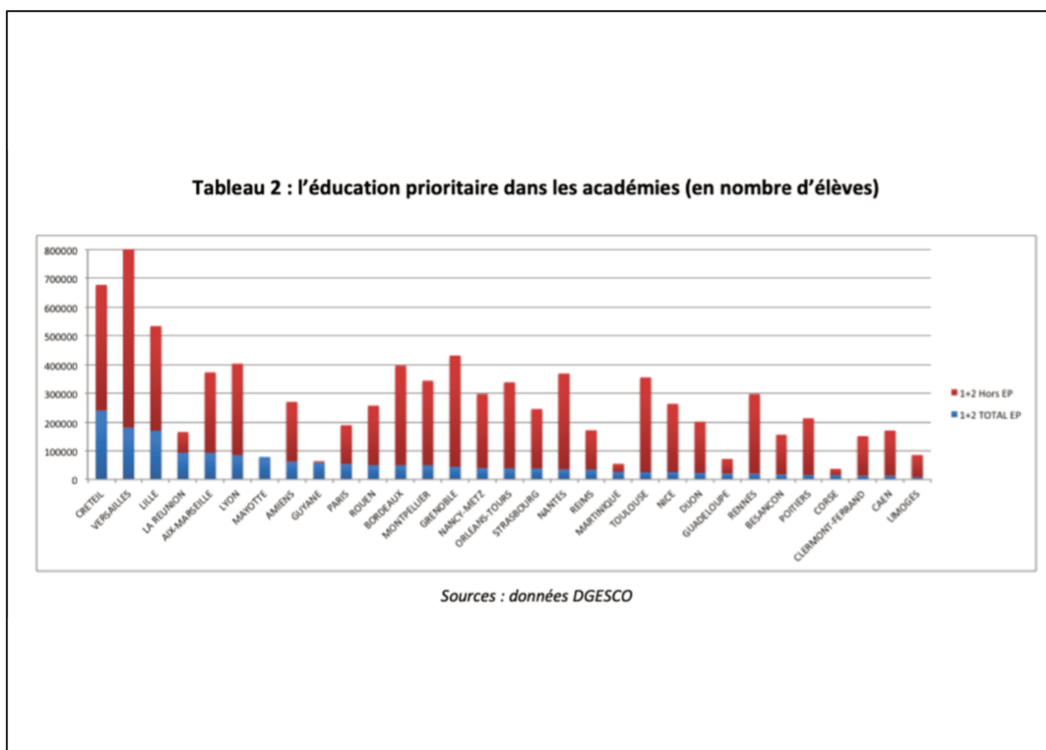


Figure 40 Graphique éducation prioritaire répartition académique²⁷

1.4 Les programmes d'arts plastiques

Notre recherche s'intéresse spécifiquement aux prescriptions d'arts plastiques que nous considérons comme des données textuelles brutes. Ces dernières sont diffusées grâce aux programmes d'enseignement mais aussi au travers des documents d'accompagnement disponibles notamment sur Éduscol (Voir Figure 27).

1.4.1 Les programmes d'enseignement

Afin d'aborder ces documents prescriptifs, nous avons fait le choix de proposer :

- des tableaux synthétiques des programmes par cycle,
- un relevé sous forme de graphiques des occurrences les plus importantes mises en lien avec les entretiens de Anna, Sara et Léa (les trois PE faisant partie de notre recueil de données (Voir annexes 1.1, 1.8 et 1.10).

1.4.1.1 Tableaux synthétiques des programmes par cycle

²⁷ (Christin & Eloi-Roux, 2016, p. 6).

- Le cycle 1

Les arts plastiques dans les programmes de l'école maternelle			
Entrée du programme		Objectifs	Dans la classe
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	Engager la pratique de l'élève par une situation	Ouvrir à la pratique artistique et à la Découverte plastique au travers de la diversité des pratiques et de la diversification des réponses d'élèves.	- Peinture, dessin, pastels, volumes, photographies, collage, construction, encre.....
Développer du goût pour les pratiques artistiques		<u>Tout au long du cycle, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient.</u>	- Occasions fréquentes de pratiquer, explorer librement.* - EXPERIMENTER
Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix		Savoir s'exprimer, employer un vocabulaire adapté.	- Savoir écouter et s'exprimer* - Être capable d'exprimer un ressenti, un avis* - Accepter l'altérité*
Dessiner		Favoriser la découverte fortuite et la pratique spontanée.	- Diversifier les outils et expérimenter. - Favoriser une pratique du dessin régulière.
S'exercer au graphisme décoratif		Développer la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle.	- Discriminer des formes - Etre capable de faire des choix* - Travailler l'organisation et la composition.
Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume		Aborder les grandes notions présentes en Arts Plastiques : la couleur, la matière, la forme, le support, lumière...	- Acquérir un vocabulaire spécifique. - Travailler en 2 et 3 dimensions à partir de situation problème
Observer, comprendre et transformer des images		Caractériser la nature des images : fixe, animée, artistique...	- Comprendre la différence entre le réel et sa représentation.* - Se confronter avec des œuvres* - Commencer à se forger un regard critique.*
Les attentes en fin de maternelle			
<ul style="list-style-type: none"> - Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. - Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant. - Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux. - Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés. - Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté. 			
*Introduction aux programmes d'enseignement moral et civique			

**La réflexion liée à la pratique.
Apprentissages progressifs.
Évaluation positive.**

Figure 41 Tableau synthétique des programmes d'AP en cycle 1

- Le cycle 2

Les Arts Plastiques en cycle 2				
<u>Entrée du programme</u>		<u>Dans la classe</u>		<u>Notions</u>
La représentation du monde	Engager la pratique de l'élève par une situation problème Développer la démarche de projet.	<ul style="list-style-type: none"> - Dessin d'observation. - La représentation change selon les outils les matériaux et le support. - Travail en 2 et 3 dimensions. - Diversité des représentations artistiques.* 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une pratique régulière du dessin. - Confronter l'élève à des outils, supports, matériaux variés. - Diversifier les modes de représentation dessin, photographie, peinture, pastel, collage, modelage.... - Se confronter à des œuvres* 	Observer, écart entre le modèle et sa représentation. 2 dimensions, 3 dimensions, relief, support, outils, gestes.... Regarder, comparer.
L'expression des émotions		<ul style="list-style-type: none"> - Aborder l'expressivité des moyens plastiques comme la couleur, la forme, la matière - Faire la différence entre peindre et colorier - Exprimer ses émotions* - Diversité des fonctions de l'art symboliques, aux rites ou à l'expression des émotions.* 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter divers modes de représentation pour leur caractère expressif.* - Utiliser le dessin pour construire une narration mais aussi pour s'inscrire dans un projet collectif. - Différencier le dessin d'observation et d'invention 	Creuser, recouvrir, superposer, coller, fluidité, épaisseur... Projet, croquis, observation, narration, couleur expressive, mise en scène, la lumière geste pictural...
La narration, le témoignage		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la pratique artistique comme témoignage ou trace.* - Composer texte et image - L'art comme témoignage ou vecteur d'histoires* 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir écouter et s'exprimer* - Etre capable d'exprimer un ressenti, un avis* - Etre capable d'utiliser un vocabulaire spécifique. - Accepter l'altérité* 	Composition, hétérogénéité et cohérence plastique, narration, invention, témoignage, trace, carnet de voyage, œuvre pérenne ou éphémère, texte comme élément plastique....
Favoriser les partenariats et les rencontres avec les œuvres				
<u>Les attentes en fin de cycle</u>				
Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques.* Exprimer ses émotions dans une production plastique.* Préciser ses intentions dans un projet collectif.* S'exprimer sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art.* Comparer quelques œuvres d'arts. *Introduction aux programmes d'enseignement moral et civique.				

Expérimenter ; observer et constater les effets produits, tirer parti des trouvailles fortuites.

La réflexion liée à la pratique.
Apprentissages progressifs, réinvestir dans une nouvelle production.
Evaluation positive.
Présentation et exposition.

Figure 42 Tableau synthétique des programmes d'AP en cycle 2

- Le cycle 3

Les Arts Plastiques en cycle 3				
Entrée du programme		Dans la classe	Pour les élèves	
la représentation plastique et les dispositifs de présentation	Favoriser une démarche de projet	Les questions de: <ul style="list-style-type: none"> - La ressemblance - L'autonomie du geste - Les différentes catégories d'images, procédés de fabrication et de transformations - La narration visuelle - La mise en regard et en espace - La prise en compte du spectateur 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de la valeur expressive de l'écart : question de l'artistique. - Confronter l'élève à des outils, supports, matériaux variés pour favoriser la découverte de l'incidence du geste dans la représentation quel que soit sa nature. - Savoir mettre en place une narration et distinguer récit et témoignage. - Les modalités de présentation d'une œuvre et ce qui la compose : espace, spectateur. 	Observer, imiter, écart entre le réel et sa représentation. 2 dimensions, 3 dimensions, relief, support, outils, matières, couleur, gestes (de l'artiste, de l'outil).... Produire des images numériques animées ou non et penser leur mise en espace. Inventer des récits et témoigner d'expériences sensibles. Penser à l'exposition et à la réception de sa production Regarder, comparer, analyser des œuvres variées.
les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace		<ul style="list-style-type: none"> - L'hétérogénéité et la cohérence plastiques - L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets. - L'espace en trois dimensions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir faire des choix et construire un ensemble plastiquement cohérent : lien plastique, qualités des matériaux, des médiums... - Modifier, détourner un objet à des fins poétiques, symboliques, narratives... - Se confronter au volume dans un espace et ses caractéristiques ; structure, plein, vide, équilibre... - Créer, transformer des objets dans une intention précise et faire des choix : forme/fonction, qualités plastiques.... 	Recouvrir, superposer, coller, creuser, lien plastique (la couleur, la forme, la matière) fluidité, épaisseur... Détourner, modifier des objets avec une intention. Mettre en scène des volumes. Etre confronté aux notions simples de construction d'un volume (résistance, structure, plein/vider...) Regarder, comparer, analyser des œuvres variées.
la matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre		<ul style="list-style-type: none"> - La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre. - Les qualités physiques des matériaux. - Les effets du geste et de l'instrument. - La matérialité et la qualité de la couleur 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter et comprendre la matérialité d'une œuvre. - Tirer parti des qualités physiques et plastiques des matériaux dans une production. - Expérimenter les effets entre outils/supports/médiums/gestes. - Avoir une approche sensible et physique de la couleur en tant que matière. 	Eprouver la texture, la matière au travers des interactions entre l'outil, la main, le geste, le support, le format et constater leurs incidences sur la production. Savoir nommer des effets plastiques et les expérimenter (fluidité, rugueux, transparence, épaisseur...) Travailler la couleur en tant que matière picturale et prendre de conscience de ses effets visuels
Favoriser et engager des projets interdisciplinaires				

Expérimenter, observer et constater les effets produits, tirer parti des trouvailles fortuites pour les réinvestir dans une intention artistique.
Dégager un vocabulaire spécifique et favoriser la rencontre avec les œuvres et les partenaires
Penser en termes de cycle et de progressivité à l'intérieur de celui-ci grâce à une approche positive de l'évaluation.

Figure 43 Tableau synthétique des programmes d'AP en cycle 3

• Le cycle 4

Les Arts Plastiques en cycle 4				
Entrée du programme		Dans la classe	Pour les élèves	
La représentation, images, réalité et fiction.	Engager la pratique de l'élève. Favoriser une démarche de projet	<ul style="list-style-type: none"> Les questions de: <ul style="list-style-type: none"> - La ressemblance - Le dispositif de représentation - Les différentes catégories d'images, procédés de fabrication et de transformations - La narration visuelle - L'autonomie de l'œuvre d'art - La création, la matérialité, le statut, la signification des images - La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - Se confronter aux images artistiques et leur rapport à la fiction, notamment la différence entre ressemblance et vraisemblance. - Comprendre la différence entre espace suggéré et littéral, organisation/composition. - Eprouver les caractéristiques du volume, de l'installation, de l'architecture et en comprendre les différences. - Aborder la temporalité, le rythme, le mouvement, la durée, la vitesse, le montage, le découpage à des fins narratives. - Comprendre l'œuvre dans son autonomie et dans ses différentes expressions - Comprendre la diversité des images : leurs propriétés plastiques, iconiques, sémantiques, symboliques ; les différences d'intention entre expression artistique et communication visuelle - Comment le numérique influe sur la production d'images fixes ou animées mais aussi dans la création de volume, d'installation 	<ul style="list-style-type: none"> Produire des images en tirant parti des interrelations entre les composantes plastiques de l'image (support, médium..) à des fins expressives. Pratiquer en deux ou trois dimension pour aborder les différentes formes de représentations de l'espace. Pratiquer pour expérimenter des opérations plastiques (composition, cadrage, montage, point de vue) afin de créer et analyser des images. Utiliser les outils numériques à des fins plastiques et artistiques Faire la différence avec les images numériques comme outil pour diffuser, analyser des œuvres. Regarder, comparer, analyser des œuvres variées.
		<ul style="list-style-type: none"> - La transformation de la matière - Les qualités physiques des matériaux - La matérialité et la qualité de la couleur - L'objet comme matériau en art - Les représentations et statuts de l'objet - Le numérique en tant que processus et matériau artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les relations entre matières, outils, gestes ; la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production plastique - Utiliser les matériaux et leur potentiel dans une intention artistique, notion de fini et non fini ; agencer de matériaux et de matières hétérogènes - Eprouver les relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; les relations entre quantité et qualité de la couleur - Transformer, détourner des objets dans une intention artistique : sublimation, citation, (re) et décontextualiser. - Se confronter à la place de l'objet non artistique dans l'art - Comprendre l'œuvre en tant qu'objet matériel et d'étude - Modifier, détourner un objet à des fins poétiques, symboliques, narratives... - Faire dialoguer expressions numériques et traditionnelles pour leurs qualités plastiques dans une visée artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir des matériaux pour leurs qualités physiques, travailler la matérialité Peindre et se confronter aux effets de la couleur (surface, étendue, environnement, teinte, intensité, nuances, lumière...) Intervenir sur des objets pour les modifier et en changer le statut Mettre en scène en ayant des intentions expressives Créer des productions hybrides, travailler l'hétérogénéité et la cohérence. Mélanger les techniques Observer et analyser des œuvres en utilisant un vocabulaire plastique spécifique
		<ul style="list-style-type: none"> - La relation du corps à la production artistique. - La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace et sa présentation. - L'expérience sensible de l'espace de l'œuvre. - Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter l'implication du corps de l'auteur, les effets du geste, de l'instrument et leurs qualités plastique. Le processus de création (trace, performance, théâtralisation, événements, œuvres éphémères, captations...) - Aborder le rapport d'échelle, l'in situ, les dispositifs de présentation (éphémère, l'espace public) l'architecture - Mettre en place des productions où sont questionnés les rapports entre : œuvre et spectateur, l'œuvre et l'auteur, l'œuvre comme créatrice d'espace, œuvre et temporalité 	<ul style="list-style-type: none"> Eprouver et constater des effets plastiques de la présence du corps de l'auteur dans l'œuvre (geste, trace, instrument...) Mettre en œuvre des productions demandant la participation du spectateur. Investir, et prendre l'espace comme composante d'une production (in situ, intégration, marquage...) Pratiquer et produire des réalisations hybrides (Deux et trois dimensions, pratiques traditionnelles et numériques...) Observation et analyse d'œuvres, comparaison d'œuvres

Expérimenter, observer et constater les effets produits, tirer parti des trouvailles fortuites pour les réinvestir dans une intention artistique. Dégager un vocabulaire spécifique et favoriser la rencontre avec les œuvres et les partenaires Penser en termes de cycle et de progressivité à l' intérieur de celui-ci grâce à une approche positive de l' évaluation. Favoriser la démarche de projet ainsi que l' interdisciplinarité.

Figure 44 Tableau synthétique des programme d'AP en cycle 4

À la lecture des programmes, nous pouvons retenir que la pratique et l'expérimentation des élèves ont une place centrale dans les attentes prescriptives. On retrouve systématiquement la demande de mise en relation entre action et réflexion. On note une progression au niveau des attentes de fin de cycle. Si en cycle 1, l'objectif principal est de permettre au jeune enfant de se construire en tant qu'individu et élève au travers d'expériences plastiques multiples et variées, on constate qu'à partir du cycle 2, il est attendu que les propositions didactiques mettent l'élève en situation de choix, d'intentions afin de lui permettre d'accéder à une autonomie, tout cela en favorisant de plus en plus la réflexion par rapport à la pratique. Chaque programme de cycle donne les notions plastiques à aborder en les détaillant mais sans donner de scénario pédagogique précis. Il est très régulièrement fait allusion à la démarche de projet pour l'élève lui donnant ainsi une forte autonomie dans ses décisions et ses choix plastiques. Il est aussi laissé une grande part de liberté aux enseignants qui sont libres de construire la situation didactique qui permettra l'accès aux apprentissages à leurs élèves selon le public, les moyens matériels etc... Aucune chronologie ni hiérarchie ne sont imposées entre les notions et l'approche spiralaire est recommandée.

Si dans les prescriptions d'AP une feuille de route précise n'est pas donnée aux enseignants, elles sont cependant très largement développées afin de donner aux professeurs les objectifs à viser tout en leur donnant une très grande liberté pédagogique.

1.4.1.2 Occurrences des programmes d'AP

Pour amorcer nos analyses, nous avons fait le choix de proposer une première catégorisation réalisée à partir des programmes d'enseignement. Ces derniers constituent une partie des instructions officielles que les PE observés doivent mettre en œuvre dans leurs classes. Afin de nous constituer une première base d'analyse, nous avons fait le choix d'une part de relever des occurrences dans les prescriptions officielles et d'autre part de les mettre en regard de termes très présents dans les verbatims des PE observés.

Pour cela nous avons procédé en choisissant un certain nombre de mots clés selon les critères suivants :

- d'une part les occurrences les plus importantes des programmes d'enseignement d'AP.

Nous pouvons constater qu'il s'agit :

- des termes officiels désignant la discipline d'enseignement à savoir arts plastiques et non pas arts visuels,
- des termes spécifiques à la didactique des AP mettant la praxis de l'élève au centre du dispositif d'apprentissage : *pratique, expérimentation, exploration,*
- des termes d'action liés à la production plastique comme *créer, imaginer, produire, inventer.*

- d'autre part une mise en regard avec les verbatims des PE parlant de l'enseignement des AP :
 - les termes utilisés par les acteurs pour désigner le but à atteindre pour les élèves grâce à leurs constructions didactiques en AP.

Les données utilisées ici sont les suivantes :

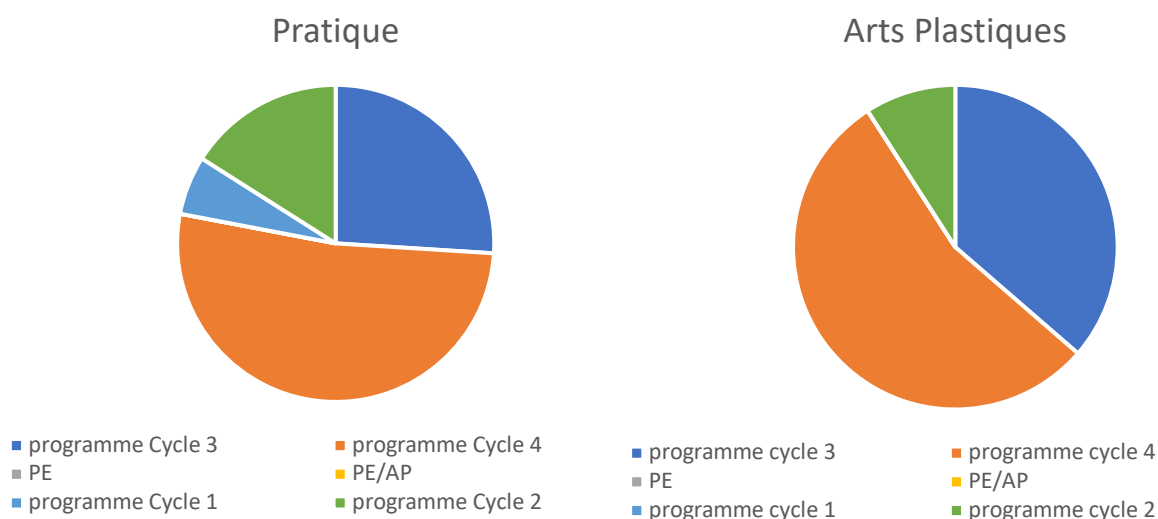
Types	Année	Domaines	Titre	Auteurs
Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015	2020	Arts Plastiques	Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	MEN

3	01/06/2018		audio	Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
8	11/12/2018		vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
9	08/01/2019		vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
10	05/02/2019		audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
12	12/02/2019		vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry

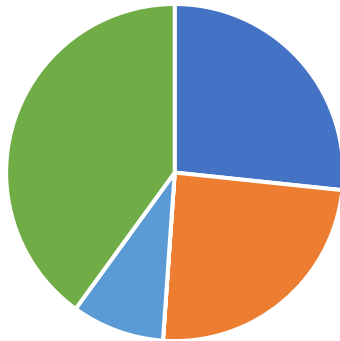
observation	
autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	
entretien informel	

On peut relever que certains mots très présents les programmes ne sont jamais utilisés par les enseignants mais aussi que certains termes très utilisés par les PE comme *l'inspiration* ne sont jamais évoqués dans les programmes. Cela se retrouve également à une moindre mesure pour le terme *d'imaginaire*.

Cette approche nous permet d'entrevoir un rapport qui semble distancié aux prescriptions de la part des PE observés.



Plastique



- programme cycle 3
- programme cycle 4
- PE
- PE/AP
- programme cycle 1
- programme cycle 2

Exploration/exploratoire



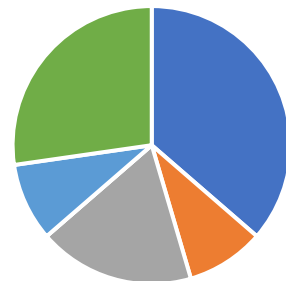
- programme cycle 3
- programme cycle 4
- PE
- PE/AP
- programme cycle 1
- programme cycle 2

Produire



- programme cycle 3
- programme cycle 4
- PE
- PE/AP
- programme cycle 1
- programme cycle 2

Invention



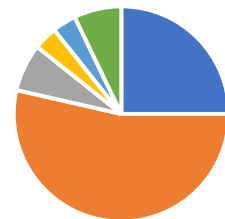
- programme cycle 3
- programme cycle 4
- PE
- PE/AP
- programme cycle 1
- programme cycle 2

Expérience/expérimenter



- programme cycle 3
- programme cycle 4
- PE
- PE/AP
- programme cycle 1
- programme cycle 2

Création/créer



- programme cycle 3
- programme cycle 4
- PE
- PE/AP

Imaginaire



- programme cycle 3
- PE
- programme cycle 1
- programme cycle 4
- PE/AP
- programme cycle 2

Inspiration, idée



- programme cycle 3
- PE
- programme cycle 1
- programme cycle 4
- PE/AP
- programme cycle 2

2 Présentation des terrains d'observations

2.1 L'éducation prioritaire dans l'académie de Lyon

Les réseaux REP et REP+ sont présents sur tout le territoire de l'académie avec une forte concentration autour de la métropole lyonnaise.

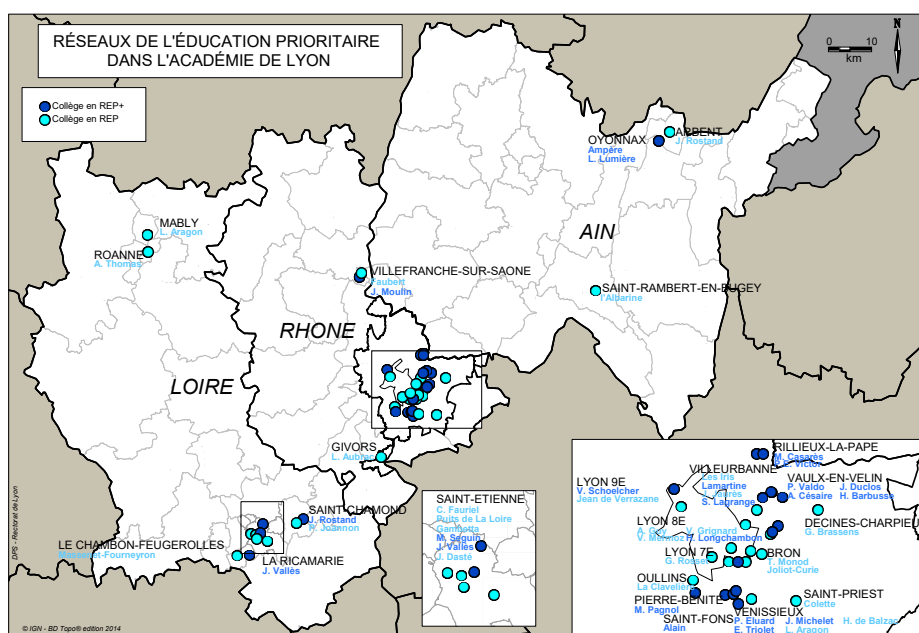


Figure 45 Présence des zones REP dans l'académie de Lyon²⁸

2.1.1 Le réseau REP du Chambon-Feugerolles

2.1.2 La commune

Le Chambon-Feugerolles est une agglomération de 12317 habitants²⁹ faisant partie de la communauté des communes Saint- Etienne Métropole département de la Loire (Voir carte ci-dessous). Comme tout le secteur stéphanois, elle a une longue histoire minière. La ville a été le lieu d'une grande activité industrielle et a également subi la crise économique liée à la houille dans les années 1970.

²⁸ (Service prospective et statistique, 2015, p. 5)

²⁹ Au dernier recensement datant de 2015, information indiquée sur le site de la municipalité.



Figure 46 Carte de la métropole stéphanoise

2.1.3 Le réseau

Le réseau REP Chambon-Feugerolles fait partie de la circonscription de Firminy. Ce réseau d'éducation prioritaire regroupe les six écoles (Cinq élémentaires et quatre maternelles) et le collège public de la commune³⁰ pour un total d'environ 1650 élèves. Le réseau profite d'équipes pédagogiques assez stables. Cette situation est due à une forte implication de la commune dans les écoles mais aussi à la proximité de la commune de Firminy. La population est assez similaire dans les deux secteurs mais cette dernière ne bénéficiant pas d'une dénomination REP, les moyens et les conditions de travail ne sont pas les mêmes³¹.

2.1.4 L'organisation géographique

Les différents établissements sont implantés sur un territoire assez étendu. Certaines écoles sont à proximité alors que d'autres sont plus isolées. Cependant même si les distances entre les uns les autres sont parfois assez restreintes, le secteur est « coupé » à la fois par une voie ferrée et par une voie rapide automobile. Ce découpage instaure des frontières urbaines (coupures visuelles, détours, répartition d'un côté ou de l'autre des axes de communication) qui ne sont pas facilitatrices pour les échanges. Si l'on compare la carte du réseau (Voir Figure 47) avec celui de la commune (Voir Figure 48), on peut constater que tous les établissements scolaires se trouvent dans des zones classées en nuisances sonores (Voir Figure 49). Ceci s'explique par la grande proximité des voies de circulation routière et ferrée (Voir Figure 46).

³⁰ On trouve également sur la commune un collège privé et deux lycées.

³¹ Nombre d'élèves dans les classes, prime REP pour les enseignants.

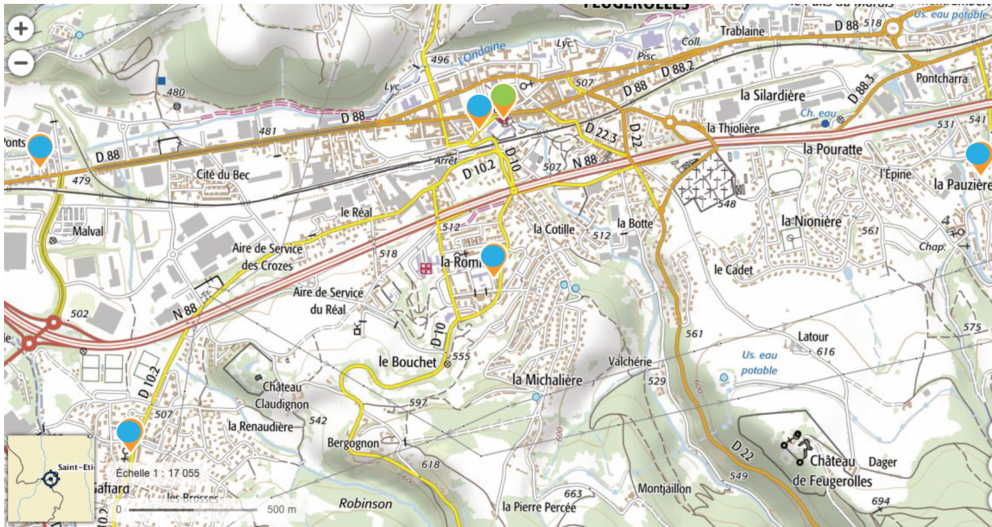


Figure 47 Carte du réseau REP du Chambon-Feugerolles³²

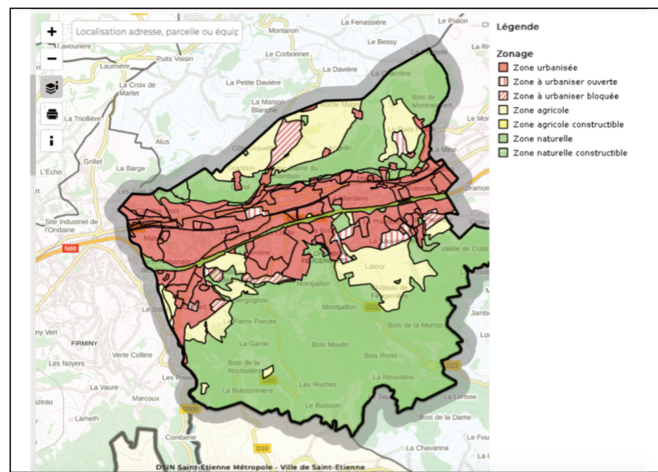


Figure 48 Plan local d'urbanisation de la commune du Chambon-Feugerolles

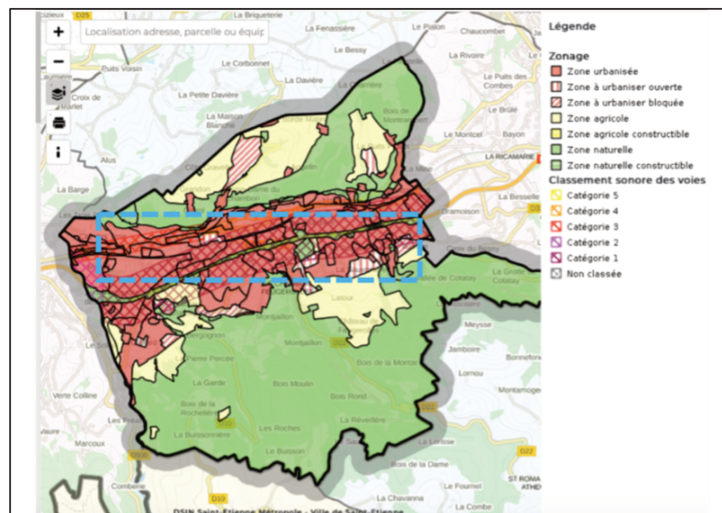


Figure 49 Correspondance entre le réseau REP et les zones de nuisances sonores³³

³² Sont indiqués en bleu les établissements du 1^{er} degré, en vert le collège 2nd degré.

³³ La zone délimitée par les pointillés marque l'implantation du réseau par rapport au plan local d'urbanisme (PLU) de la commune et notamment la zone avec nuisances sonores.

2.1.5 Notre recherche

L'implantation de ce terrain d'étude s'est faite par connaissances de certains des acteurs et il a été également choisi pour ses caractéristiques proches du réseau Miramaris.

Depuis maintenant deux ans, sous l'impulsion de l'IEN³⁴ et de la cheffe d'établissement du collège, une volonté d'organiser le réseau se met en place de la manière suivante :

- une liaison école-collège organisée autour des ALP³⁵,
- Cinq groupes de travail thématiques regroupant PE³⁶ et PCL³⁷ et notamment un nommé Arts et Culture.

À l'intérieur de ce réseau, notre recherche a suivi et observé le travail :

- de Léa, PE en cycle 3 à l'école Jules Ferry présentant la particularité d'avoir occupé pendant trois ans la fonction de CPD³⁸ arts :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
7	11/12/2018		Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
9	05/02/2019		Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
11	12/02/2019		Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry

observation	
entretien informel	

- de Suzy, la PAP du collège Massenet Fourneyron :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
13	19/03/2019		Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles	Collège Massenet

entretien semi-directif	
-------------------------	--

- du groupe réseau REP Arts et Culture :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
16	20/01/2020		Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
17	11/05/2021		Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
18	25/05/2021		Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle et et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
19	18/05/2022		Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Lamartine

entretien semi-directif	
notes ethnographiques	

Il a été aussi réalisé des entretiens avec plusieurs acteurs du réseau dont :

- l'IEN de la circonscription de Firminy Loïc :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
14	22/11/2019		Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles	Inspe

entretien semi-directif	
-------------------------	--

- la directrice de l'école J. Ferry Ela :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
10	05/02/2019		Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry

³⁴ Inspecteur de l'Éducation Nationale.

³⁵ Action Locale Prioritaire inter degré.

³⁶ Professeurs des écoles.

³⁷ Professeur de collège et lycée.

³⁸ Conseiller pédagogique départemental.

entretien semi-directif

- le directeur de l'école Pasteur, coordinateur du groupe Arts et Culture et PE en cycle 1 Hans :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
15	29/11/2019	audio	Hans	Coordinateur et PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur

entretien semi-directif

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
7	11/12/2018	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
9	05/02/2019	audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
10	05/02/2019	audio	Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
11	12/02/2019	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
13	19/03/2019	audio	Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles	Collège Massenet
14	22/11/2019	audio	Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles	Inspe
15	29/11/2019	audio	Hans	Coordinateur et PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
16	20/01/2020	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
17	11/05/2021	audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
18	25/05/2021	audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle et et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
19	18/05/2022	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Lamartine

observation	
entretien semi-directif	
entretien informel	
notes ethnographiques	

Figure 50 Tableau synthétique des données recueillies sur le terrain du Chambon-Feugerolles

2.2 L'éducation prioritaire dans l'académie d'Aix-Marseille

Les réseaux REP et REP+ sont présents sur tout le territoire de l'académie avec une forte concentration autour de la métropole marseillaise.

Effectifs d'élèves dans l'éducation prioritaire en 2018-2019							
	Premier degré public (y compris enseignement spécial)			Collèges publics			Total 1 ^{er} degré et 2 nd degré
	REP+	REP	Total 1 ^{er} degré	REP+	REP	Total 2 nd degré	
Alpes-de-Haute-Provence		948	948		603	603	1 551
Hautes-Alpes		453	453		314	314	767
Bouches-du-Rhône	33 830	19 563	53 393	12 927	10 750	23 677	77 070
Vaucluse	6 065	4 430	10 495	2 790	3 884	6 674	17 169
Total général	39 895	25 394	65 289	15 717	15 551	31 268	96 557

Figure 51 Présence des zones REP et REP+ dans l'académie d'Aix-Marseille³⁹

L'académie a fait le choix de regrouper tous ses établissements dans des réseaux école-collège-lycée plus larges. Ces derniers « se substituent aux bassins de formation, ces réseaux ont été construits à partir et au plus près des parcours scolaires des élèves, de la maternelle au post-baccalauréat. Ils doivent devenir un lieu de réflexion pédagogique impliquant tous les acteurs des réseaux et, à moyen terme, l'unité de base de dialogue avec les services académiques » (Académie d'Aix-Marseille, 2017). Le découpage du territoire académique est constitué de 21 réseaux (Voir Figure ci-dessous).

³⁹ (Académie d'Aix-Marseille, 2020, p. 65)

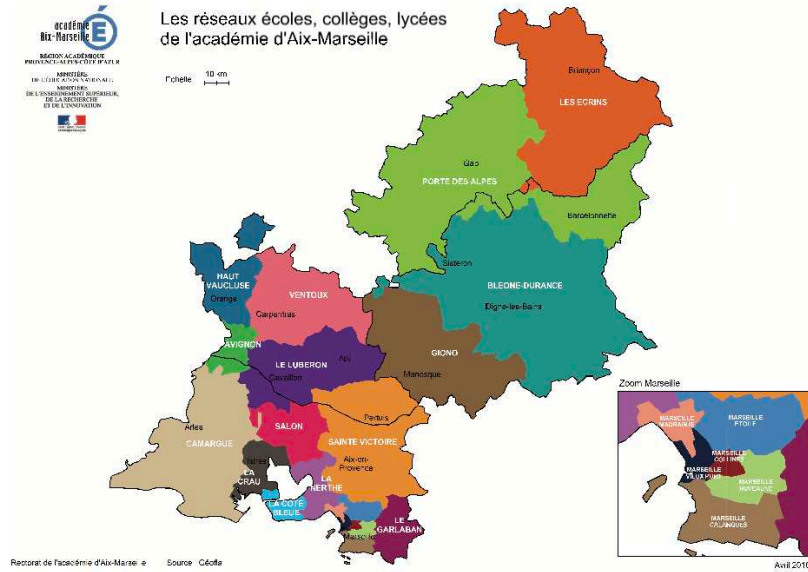


Figure 52 Carte des réseaux écoles-collèges-lycées de l'académie d'Aix-Marseille

Notre recherche a comme terrain d'observation un réseau REP+ inclus dans le réseau La Crau comprenant au total 79 établissements :

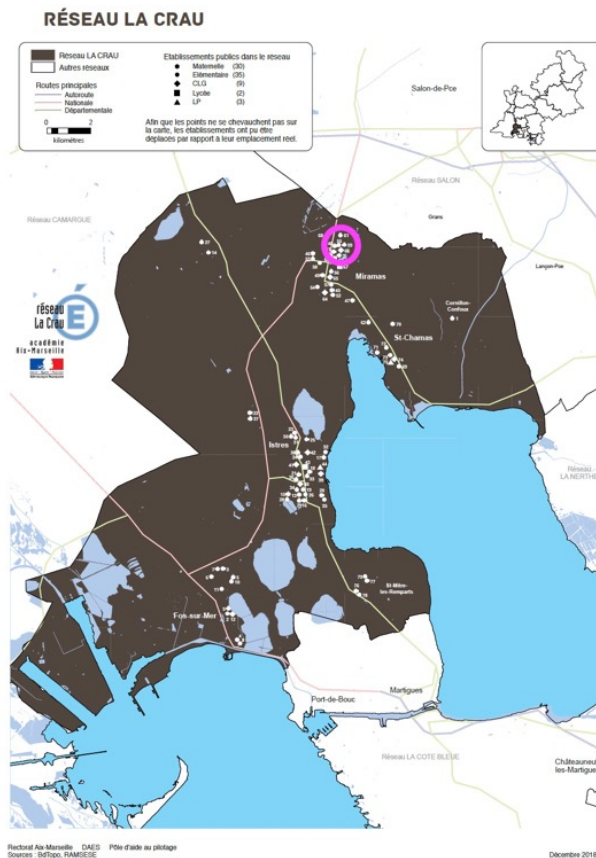


Figure 53 Carte du réseau la Crau⁴⁰

⁴⁰ Le cercle de couleur indique la situation géographique du réseau REP+ Miramaris

2.2.1 Le réseau REP+ de Miramaris

2.2.2 La commune

La commune de Miramas⁴¹ se situe autour de l'étang de Berre, il s'agit d'un bassin très industriel notamment pétrochimique et métallurgique. Elle fait partie de la métropole Aix-Marseille Provence et plus précisément du territoire Istres-Ouest Provence. Elle compte 25 632 habitants au dernier recensement de 2018⁴². Le développement de la ville dès les années 1840 a été fortement lié aux chemins de fer. Le vieux village (Miramas-le-vieux) se situant en hauteur, l'arrivée et l'augmentation de l'activité commerciale et industrielle en lien avec le trafic ferroviaire ont favorisé l'agrandissement de la ville en contre-bas. Cette situation historique et économique explique le « découpage » actuelle de la commune à savoir un village médiéval peu habité et une ville à l'occupation urbaine dense :

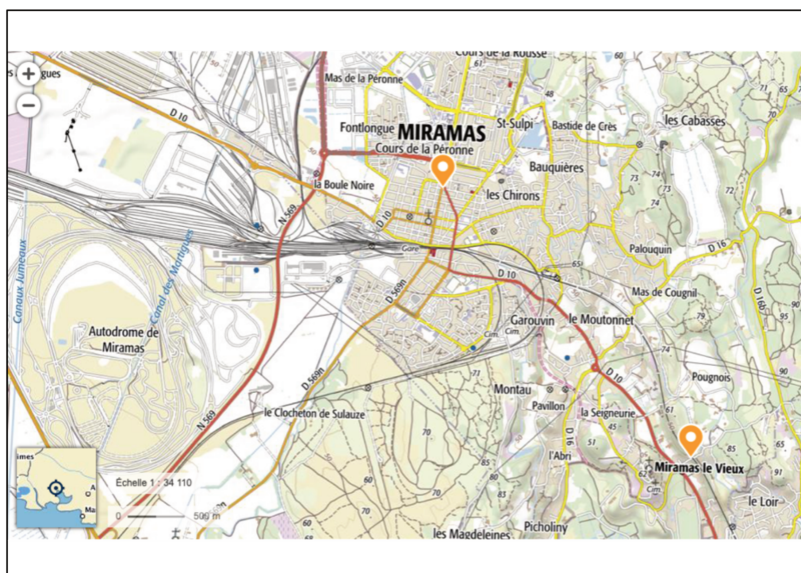


Figure 54 Carte de la commune de Miramas

2.2.3 Le réseau

Le réseau REP+ Miramaris fait partie de la circonscription de Miramas, il regroupe quatre groupes scolaires (Maternelle et élémentaire) et un collège pour un total d'environ 1320 élèves. Les équipes pédagogiques sont assez stables notamment au collège. Les établissements sont situés très près les uns des autres (Voir Figure 55). L'environnement est fortement urbanisé et les établissements scolaires se trouvent au milieu des immeubles d'habitation. Seul le collège profite d'une situation un peu périphérique au quartier.

⁴¹ Département des Bouches-du-Rhône.

⁴² Source site de la mairie de Miramas.



Figure 55 Carte du réseau REP+ Miramaris⁴³

2.2.4 Notre recherche

L'implantation dans le réseau s'inscrit dans le cadre d'un projet DAFIP. Cette demande d'intervention a été faite par le chef d'établissement du collège avec plus précisément un travail sur l'évaluation dans le réseau 1^{er} et 2nd degré.

À l'intérieur de ce réseau, notre recherche a observé le travail :

- de Anna, PE en cycle 3 à l'école P. Cézanne :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
8	08/01/2019		Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne

autoconfrontation simple

- de Ava, la professeur d'AP du collège Miramaris :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
2	13/04/2018		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
5	22/11/2018		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
12	25/02/2019		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris

instruction au sosie
 autoconfrontation simple
 entretien semi-directif

Il a été aussi réalisé des entretiens avec plusieurs acteurs du réseau dont :

- Eve, la directrice de l'école P. Cézanne :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
6	22/11/2018		Eve	Directrice d'école	Miramas	Ecole Cézanne

entretien semi-directif

⁴³ Sont indiqués en bleu les établissements du 1^{er} degré, en vert le collège 2nd degré.

- Sara, PE en cycle 3 à l'école P. Cézanne :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
3	01/06/2018		Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris

entretien semi-directif

- Isa, la directrice de l'école J. Giono :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
7	06/12/2018		Isa	Directrice d'école	Miramas	Ecole Jean Giono

entretien semi-directif

- Emma, la coordinatrice 1^{er} degré du réseau REP+ :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
4	08/11/2018		Emma	Coordinatrice REP+	Miramas	Circonscription Miramas

entretien semi-directif

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
1	20/03/2018		Conseil école/collège	interdegré	Miramas	Collège Miramaris
2	13/04/2018		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
3	01/06/2018		Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
4	08/11/2018		Emma	Coordinatrice REP+	Miramas	Circonscription Miramas
5	22/11/2018		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
6	22/11/2018		Eve	Directrice d'école	Miramas	Ecole Cézanne
7	06/12/2018		Isa	Directrice d'école	Miramas	Ecole Jean Giono
9	08/01/2019		Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
13	25/02/2019		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris

observation	
instruction au sosie	
autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	

Figure 56 Tableau synthétique des données recueillies sur le terrain de Miramaris

3 Nos observations

Comme nous venons de le voir, les différents réseaux s'organisent autour de structures et d'acteurs qui ont comme vocation la communication à l'intérieur des territoires afin de faciliter les actions pédagogiques pour une meilleure réussite des élèves. Ils constituent le niveau méso de notre recherche.

Dans la section qui suit, nous nous sommes attachés à relever les propos concernant :

- d'une part, le vécu par les acteurs du réseau REP et REP+,
- d'autre part, le vécu par les acteurs de la mise en œuvre du cycle 3.

3.1 Quelle réalité au niveau micro ?

L'ensemble des données utilisé est le suivant :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain
1	20/03/2018	audio	Conseil école/collège	interdegré	Miramas
2	13/04/2018	audio	Ava	PAP	Miramas
3	01/06/2018	audio	Sara	PE	Miramas
4	08/11/2018	audio	Emma	Coordinatrice REP+	Miramas
5	22/11/2018	audio	Ava	PAP	Miramas
6	22/11/2018	audio	Eve	Directrice d'école	Miramas
7	06/12/2018	audio	Isa	Directrice d'école	Miramas
8	11/12/2018	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles
9	08/01/2019	vidéo	Anna	PE	Miramas
10	05/02/2019	audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles
11	05/02/2019	audio	Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles
12	12/02/2019	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles
13	25/02/2019	vidéo	Ava	PAP	Miramas
14	19/03/2019	audio	Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles
15	22/11/2019	audio	Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles
16	29/11/2019	audio	Hans	Coordinateur et PE	Chambon-Feugerolles
17	20/01/2020	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles
20	18/05/2022	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles

observation	
instruction au sosie	
autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	
entretien informel	
notes ethnographiques	

À la lecture des verbatims, nous avons pu constater que les acteurs intervenant au niveau micro évoquent de manière plus marquée les difficultés matérielles (moyens, heures, etc..) à mettre en place ces attentes prescriptives.

À l'opposé, ce sont très majoritairement les acteurs intervenant au niveau méso des réseaux qui évoquent aussi bien la mise en œuvre du cycle 3 que les difficultés à faire « vivre » un réseau et cherchant à comprendre et expliquer les difficultés rencontrées lors de la mise en place de ces prescriptions.

Ainsi les deux tableaux synthétiques ainsi que les analyses de verbatims qui vont suivre ont été réalisés à partir des données suivantes :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain
3	01/06/2018	audio	Sara	PE	Miramas
4	08/11/2018	audio	Emma	Coordinatrice REP+	Miramas
6	22/11/2018	audio	Eve	Directrice d'école	Miramas
7	06/12/2018	audio	Isa	Directrice d'école	Miramas
11	05/02/2019	audio	Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles
15	22/11/2019	audio	Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles
16	29/11/2019	audio	Hans	Coordinateur et PE	Chambon-Feugerolles

entretien semi-directif	
-------------------------	--

Nous avons retenu un extrait de verbatim de Sara car ce dernier est explicitement en lien avec la mise en place du PEAC comme moyen de faire vivre la liaison pédagogique à l'intérieur du cycle 3.

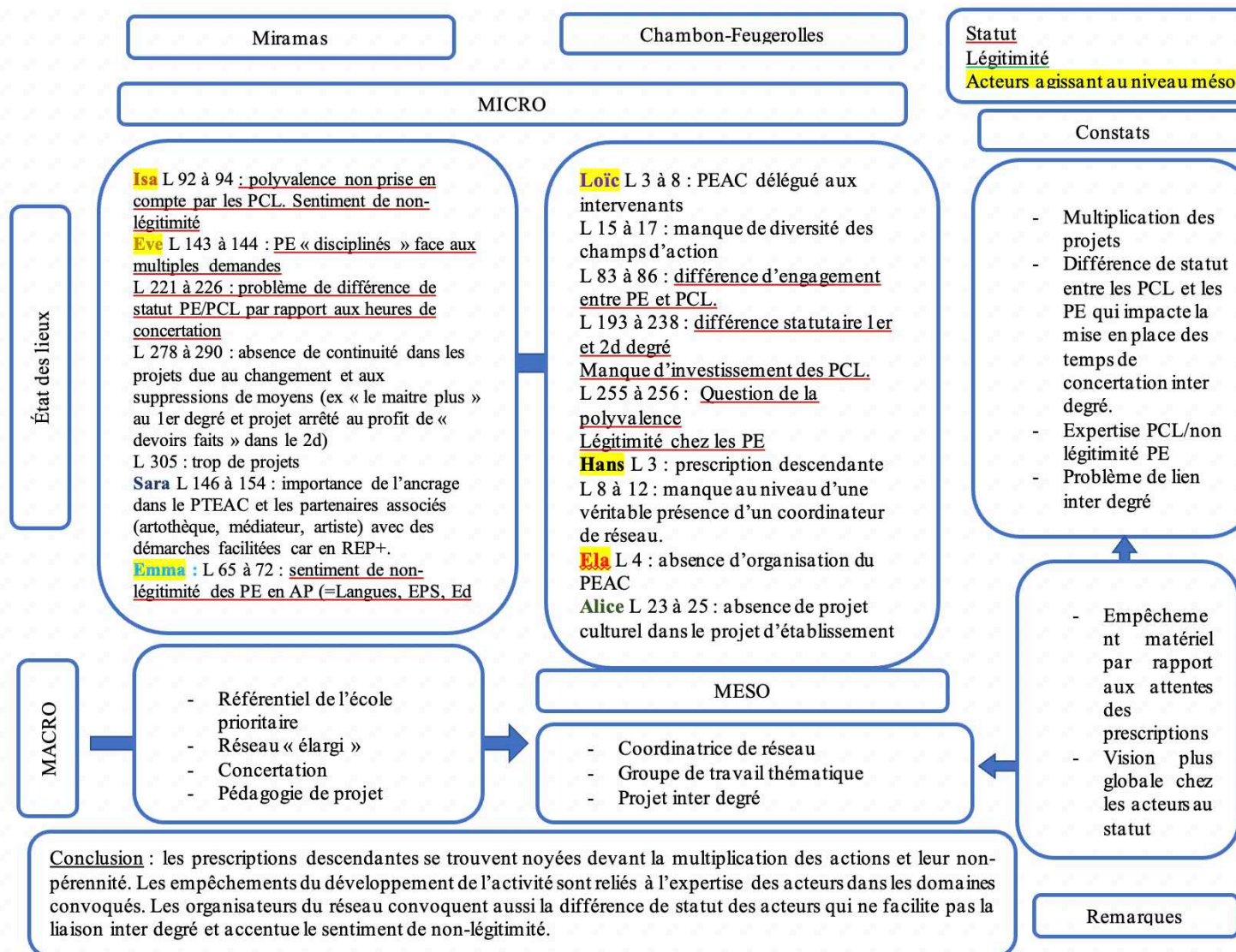


Figure 57 Tableau synthétique sur le vécu du réseau

Dans les parties suivantes, nous allons détailler comment ces premières observations nous ont permis de définir des catégories conceptualisantes correspondant à nos descripteurs. Elles seront réutilisées et définies lors de nos analyses (Voir Chapitre 4). Nous leur avons attribué un code couleur qui sera aussi utilisé lors de nos analyses et que nous rappelons ici (Voir Chapitre 3, 5.3.2) :

Vécu au niveau intra-micro :	
Vécu au niveau micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau méso/macro :	
Vécu au niveau macro :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	

Il s'agit à la suite de faire apparaître ce qui dans les verbatims constitue la première étape de catégorisation de vos analyses.

Nous avons pu constater dans les tableaux (Voir Figure 57 et Figure 58) que plusieurs points sont à rapprocher :

- Macro/Micro

La multiplication des directives issues des prescriptions au niveau macro a comme effet sur les acteurs de terrain de se sentir perdus devant la profusion des dispositifs et des projets. Cette situation s'accompagne du sentiment de subir les prescriptions de façon trop descendantes sans moyen de se les approprier.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Hans L 3 à 4 : « des projets REP qui descendaient par le coordinateur REP auxquels on pouvait s'inscrire mais c'était parfois flou , on va dire »	Descendaient : prescription au niveau macro vécues comme des injonctions sans véritable ancrage dans le terrain. Par : place la fonction du coordinateur du réseau au niveau méso. Flou : affirme l'impression de « hors sol » des prescriptions macro.
Ela L 51 à 53 : « moi je suis assez étonnée de savoir que cela¹ existe... Alors peut-être que c'est nous qui n'allons pas assez chercher... mais à quel moment , on nous donne cette information ? pour nous dire que cette charte existe ? » L 56 à 58 : « donc soit on a un intérêt particulier pour ce pendant des programmes et on va chercher ... Alors Éduscol , oui c'est une mime de trucs mais il faut vraiment chercher... soit on n'entend pas parler en fait ! »	Éduscol (...) vraiment : prescription au niveau macro foisonnante dont il est difficile de s'emparer. Mais à quel moment, on va chercher : absence d'interlocuteur au niveau méso qui faciliterait le passage d'informations liées aux prescriptions. Alors peut-être : remise en cause de sa pratique au niveau micro



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau macro/micro

- Macro/Méso

Il résulte de cette situation une difficulté pour les acteurs de faire le lien entre les projets et le terrain.

D'une part par rapport à la mobilité professionnelle :

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Ela L 4 : « par rapport au PEAC...Moi, je suis arrivée cette année donec j'ai l'impression qu'il n'y avait pas grand-chose de fait »	Donec : manque de recul afin de pouvoir appréhender toutes les ressources (macro) et projets liés au réseau (méso). Impression (...) grand-chose de fait : les acteurs(micro) ont le sentiment de ne pas avoir de trace pour assurer la transition et la compréhension de tout ce qui compose le réseau (méso).
Loïc L 2 à 6 : « Déjà moi cela fait 6 ans que je suis sur le réseau, c'est intéressant parce que on a eu le temps d'avancer. Quand je suis arrivé sur le réseau il y a 6 ans, j'étais horrifié parce qu'il se faisait dans le domaine des arts et de la culture car tout était délégué à des prestataires »	Déjà (...) le temps : l'implantation (topogenèse) longue sur un terrain (méso) permet son appréhension et sa compréhension. Déjà (...) Quand : marque la progression dans le temps (chronogenèse)



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau macro/méso

D'autre part par la multiplication des dispositifs sans toujours savoir comment on s'inscrit à l'intérieur de ceux-ci :

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Léa L 1 à 3 : Parce que en fait le réseau de la Crau, il est arrivé il n'y a pas longtemps. C'est quelque chose qui est sorti du chapeau et je n'ai pas encore saisi son rôle par rapport à un réseau REP+, voilà »	Arrivé : prescription (macro) vécue comme « hors sol ». Absence de topogenèse. Quelque chose qui est sorti du chapeau : difficulté à identifier et nommer la prescription (macro) - par rapport - pour la relier au terrain (méso).



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau macro/méso

- Méso/Micro

Il est à noter à ce titre que certaines solutions semblent indispensables aux acteurs pour un bon fonctionnement à l'intérieur du terrain : le projet d'école et la présence d'une coordonnatrice de réseau sont vécus comme des éléments indispensables au bon fonctionnement de ce dernier.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
<p>Léa : L 166 à 168 : « Et qu'il soit inscrit dans un projet d'école. Parce qu'il n'est pas inscrit dans le projet d'école, chaque fois qu'un enseignant s'en va... Et ben voilà... Moi à chaque fois qu'un enseignant arrive, je lui dis "voilà, le projet de l'école". »</p> <p>Léa L 14 à 15 : « il y a une bonne communication. Déjà car Emma est là »</p> <p>L 34 à 35 : « D'ailleurs quand il y a une problématique commune, c'est l'un d'entre nous qui va alerter Emma. Emma va faire le lien »</p>	<p>Inscrit : importance de la trace écrite.</p> <p>Chaque fois (...) voilà... Chaque fois (...) voilà : répétition qui marque le rôle d'agent de transmission de la directrice d'école entre le niveau macro et méso afin de faciliter une appropriation au niveau et micro.</p> <p>Communication (...) commune (...) alerter (...) lien : le rôle de la coordinatrice semble essentiel pour assurer la communication et le travail d'équipe. Elle est un agent du réseau (méso) qui participe à l'ancrage dans le terrain (topogénèse).</p>
<p>Hans L 8 à 12 : « on n'a pas de nouvelles parce que le coordinateur REP est débordé parce qu'il est à mi-temps. Il est à mi-temps coordinateur et mi-temps remplaçant donc il est sur des missions d'un jour à droite et à gauche plus ou moins loin... donc ce n'est pas évident pour lui. Ce n'est pas du tout la personne qui est en cause mais plutôt l'organisation de son poste »</p>	<p>Débordé (...) mi-temps (...) organisation : il est noté ici l'absence de cet agent organisationnel qu'est le coordinateur de réseau. La liaison au niveau méso n'est pas assurée dans de bonne condition aussi la communication entre les acteurs n'en est pas facilitée -pas de nouvelles-.</p>



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau méso/micro

- Intra micro

La multiplication des projets soulève la difficulté des équipes « à tout faire » et une réalité de terrain qui met en avant les bonnes volontés et/ou les impulsions individuelles qui donnent une dynamique au groupe.

Ainsi on peut relever les propos suivants :

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
<p>Eve L 299 à 300 : « J'ai des enseignants qui cette année me disent : " il y a trop de choses, je n'ai pas envie". Moi je respecte, je ne peux pas imposer.</p> <p>Eve L 301 : « Je pense que quand les choses sont faites sur la base du volontariat, elles sont bien faites. »</p> <p>Eve L 314 à 316 « j'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de choses. Du coup, les enseignantes, elles couraient après le temps pour finir le fameux programme. Parce qu'il y a tout, derrière il faut assumer quoi ! Et c'était énorme ! »</p>	<p>Trop, beaucoup, énorme, pas envie : les acteurs se sentent dépasser par le nombre de projets et d'actions couraient après le temps (ce qui rejoint la relation déficitaire liée à la chronogenèse de leur activité évoquée dans le tableau précédent).</p> <p>Pas imposer : il n'y a pas de relation de hiérarchie entre la directrice et l'équipe pédagogique.</p> <p>Volontariat : l'emploi de ce terme dénote une forte implication des acteurs.</p>
<p>Eja L 5 à 7 : « J'ai l'impression que c'est plus la rencontre d'individualités qui a fait que les AP euh... Voilà, on y travaille dessus parce que... Moi, personnellement, je me sens à l'aise avec ça. Et c'est une dynamique qui s'est créée au sein de l'équipe assez spontanément »</p> <p>Eja L 35 : « On essaie de se caler avec les programmes et les différents thèmes »</p>	<p>Rencontre d'individualités : au-delà des moyens et des dispositifs mis en place au niveau macro, ce sont les envies et les affinités au niveau micro qui font vivre les projets. Puis les équipes remontent -essaie de se caler- vers les prescriptions (macro) pour correspondre aux les attentes.</p>



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau intra micro

3.2 Quel vécu de l'organisation du réseau ?

Le réseau est un relais ayant comme objectif de permettre le développement des actions et de créer le lien entre les acteurs. Il est le niveau méso se dotant de multiples dispositifs comme déjà évoqués afin de s'approprier les différentes prescriptions.

La première approche sur l'état des lieux des réseaux nous montre que certains acteurs semblent essentiels pour le bon fonctionnement de ce dernier. Comment cette réalité du niveau méso est-elle perçue au niveau micro ?

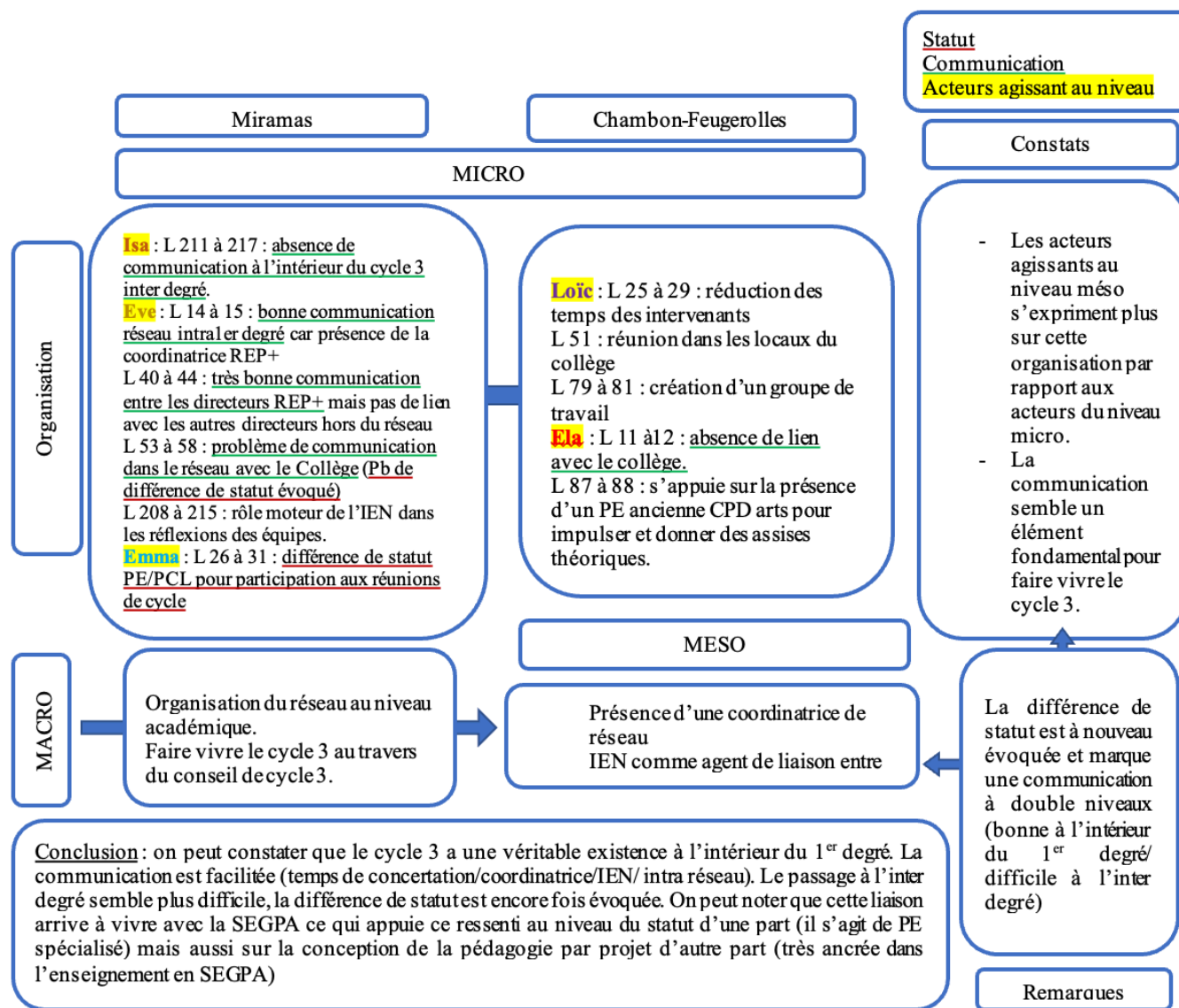


Figure 58 Tableau synthétique sur le vécu du cycle 3 par les acteurs

Le tableau met en avant l'organisation du réseau, sa réalité et ses empêchements vécus par les acteurs.

Deux éléments sont très présents dans les entretiens : la communication intra et inter degré ainsi que la différence de statut des enseignants agissant sur l'état de cette communication.

3.3 PEAC

3.3.1 Inexistence

Nous avons pu remarquer que dans le réseau REP le PEAC n'avait pas de véritable existence en tant que moyen participant à la liaison école/collège. Comme nous l'avons déjà évoqué plusieurs facteurs entrent en jeu ici (absence de coordination au niveau du réseau, pas de rencontre d'individualités, manque de communication). Cela a abouti dans ce réseau à la création de groupes de travail et notamment un groupe Arts et Culture qui a comme objectif de faire un état des lieux des actions culturelles dans les écoles afin de coordonner l'ensemble en associant le collège et spécifiquement le PAP.

L'extrait de verbatim qui suit nous intéresse tout particulièrement car il exprime très clairement :

- d'une part, le vécu descendant des prescriptions par les acteurs au niveau micro du réseau indiqué en vert,
- d'autre part, la volonté de mettre en place une communauté de travail afin de s'approprier ces prescriptions dans un mouvement ascendant indiqué en bleu.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Hans L1 : c'est un travail sur du long terme on s'est fixé 3 ans pour bien construire ça.	Du long terme : Le travail au niveau méso nécessite du temps pour permettre le sentiment d'appartenance à un réseau.
Hans L 2 : A travers cela, essayez aussi de retravailler en réseau	Retravailler en réseau : Cette existence passe par la mise en place des groupes de travail. Ces derniers sont le moyen pour s'approprier les prescriptions entre le niveau méso et le niveau micro
Hans L 2 à 4 : C'est quelque chose qui n'était pas nécessairement fait pour l'instant sur le REP. On avait des projets qui descendaient par le coordinateur REP auxquels on pouvait s'inscrire	N'était pas nécessairement fait : Inexistence d'un acteur au niveau méso qui facilite la mise en place des prescriptions Des projets qui descendaient : vécu descendant des prescriptions du niveau macro vers le niveau micro. Ceci n'implique pas les équipes
Hans L 4 : mais c'était plus ou moins parfois flou le projet.	C'était plus ou moins parfois flou le projet : Pas d'adhésion des acteurs car pas de sentiment d'appartenance ni de compréhension des projets proposés par le niveau méso
Hans L 4 à 6 : Là, l'idée c'est que l'on travaille par groupe de travail avec des enseignants de chaque école de la commune, donc du réseau	Travaille par groupe de travail avec des enseignants : Investissement par le niveau micro au travers de groupes de travail
Hans L 6 à 7 : on établit les projets qui remontent vers le réseau et qui semblent emballer tous les enseignants (...)	Les projets qui remontent : Réappropriation des prescriptions en remontant du niveau micro au niveau méso Emballer tous les enseignants : Ancrage dans le niveau micro qui semble permettre une acceptation des attentes du niveau méso.
Hans L 30 à 31 : Sur le pôle langues et art et culture, on est plutôt sur un état des lieux des pratiques très ciblé sur les projets etc...	Les enseignements artistique et le PEAC n'ont pas d'existence au niveau méso et le travail semble plus basé sur un état des pratiques pour voir « ce qui est fait réellement » au niveau micro.



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau macro/méso/micro

Il est également à noter que si les groupes de travail disciplinaires se basent sur des pratiques en classe, le cas des enseignements artistiques et du PEAC est spécifique (noté en rouge). On constate que le PEAC n'a pas d'existence réelle au niveau du réseau et que tout est à construire à partir d'un état des lieux.

Nous constatons au travers de ces échanges, une volonté de la part des acteurs et notamment ceux intervenant au niveau méso d'accompagner les équipes pour leur donner les moyens de construire des projets en lien avec le terrain.

3.3.2 Les modalités du PEAC

Comme le montre les extraits de verbatims suivants, le parcours d'éducation artistique et culturel est régulièrement utilisé par les acteurs intervenant au niveau méso (Eve, Loïc, Hans, principal de collègue) pour créer du lien et notamment participer à la liaison intra cycle 3. Il entre dans cette pédagogie dite de projet qui est largement convoquée par les enseignants pour travailler en trans et/ou interdisciplinarité.

Nous entendons ici le terme de projet tel que défini par la didactique des AP :

« Travailler le projet avec les élèves, c'est donc rencontrer toutes les étapes de la maturation et du "perfectionnement" (serait-il modeste) d'une idée, c'est-à-dire, au-delà du fameux et inévitable "écart", s'interroger sur la "manière" de chacun, rencontrer l'incidence du hasard (...), s'interroger sur l'actualité du mot "repentir", sur les notions d'œuvre évolutive et d'objet fini » (Gaillot, 2014a, p.6).

En didactique des AP, toute démarche de création de l'élève est liée à une pédagogie dite de projet. Il s'agit bien de mettre l'élève en situation de choix (dans une tâche complexe, ouverte) pour le mener sur le chemin de l'autonomie. Nous retrouvons ici la construction propre aux AP de « surmonter un problème mais surtout la faculté d'improviser pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'un nouveau défi, un "projet" donc » (Idem, 2014a, p. 10).

Nous pouvons nous demander si cela est conçu comme tel par les acteurs mais aussi que pouvons-nous observer comme contenu dans ce PEAC ?

Lors des entretiens avec les différents acteurs, nous avons pu remarquer que le PEAC était souvent assimilé à un ensemble de partenariats culturels (visites, représentations, interventions d'artiste etc.) et qu'il était parfois entièrement délégué à des acteurs extérieurs à l'éducation nationale.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
<p>Eve L 350 à 352 : Alors cette année, on travaille beaucoup sur le PEAC car il y a beaucoup de visites au musée, de visites à des expositions et donc du coup beaucoup d'enseignants sont en train de le construire.</p>	<p>On travaille beaucoup sur le PEAC, beaucoup de visites, beaucoup d'enseignants : le PEAC est assimilé à des visites de lieux culturels. La répétition du mot beaucoup marque un fort investissement mais aussi une part très large laissée aux partenaires extérieures.</p>
<p>Loïc L 11 à 18 : Quand je suis arrivé sur le réseau il y a 6 ans, j'étais horrifié parce qu'il se faisait dans le domaine des arts et de la culture car tout était délégué à des prestataires. Entièrement délégué ! (...) un exemple en musique. L'intervenant musique intervenait dans toutes les classes de la maternelle au CM2, 36 heures, en clair recouvrait l'entièreté des programmes en volume horaire. Vous voyez tout de suite les arts... Cela voulait dire que nous PE, on n'enseignait plus les arts et la culture. Cela se faisait par le biais d'un partenaire</p>	<p>J'étais horrifié : l'acteur du méso exprime fortement son ressenti sur la mise en place des prescriptions au niveau micro Tout était délégué à des prestataires. Entièrement délégué! : constate au niveau micro l'absence d'un PEAC construit par les enseignants On n'enseignait plus les arts et la culture : rappelle l'objectif d'enseignement lié au PEAC</p>



Catégories conceptualisantes du Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro

Quand la mise en place du PEAC est abordée dans les réseaux, la question de la coordination inter degré semble être vécue comme une difficulté supplémentaire. Pour remédier à celle-ci, nous avons pu observer sur nos deux terrains que l'entrée se faisait par les outils, il s'agit à chaque fois d'un tableau qui serait la trace du PEAC (Voir annexe 1.7).

Il est intéressant de noter que l'outil qui devrait être un facilitateur de l'activité est vécu par les acteurs comme une contrainte supplémentaire. D'autant plus quand les équipes ne sont pas d'accord sur l'utilisation de ces outils :

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Eve L 340 à 341 : C'est un outil qui permet aux enseignants qui ne savent pas comment le prendre de se glisser dans quelque chose . Mais c'est aussi un outil qui peut apparaître comme contraignant	De se glisser dans quelque chose : volonté au niveau méso de donner une base commune pour faciliter la mise ne place des prescriptions Contraignant : les acteurs au niveau micro ont parfois des difficultés à s'appropriier les outils
Hans L 66 à 69 : Et on a introduit ce tableau là que Léa avait fait sur le PEAC de l'élève. Donc l'idée est lancée : chaque collègue doit proposer cela en conseil des maitres des écoles et débattre sur : quel format il peut être utiliser ? au cours de la réunion déjà, il y a eu une opposition..	On a introduit ce tableau là : volonté au niveau méso de donner une base commune pour faciliter la mise ne place des prescriptions Il y a eu une opposition.. : les acteurs au niveau micro peuvent manifester un refus de normalisation des pratiques a niveau du réseau



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau méso/micro

Si la concertation et l'harmonisation sont vécues comme difficiles à mettre en place, on peut aussi constater que l'organisation varie selon le nombre d'enseignants.

Dans les extraits qui suivent, les interventions des participants indiquées selon la manière suivante : PE1, PE2, PCL sont issues de l'observation d'une réunion école-collège sur notre terrain de Miramaris (Voir annexe 1.4). Le nombre important de participants (environ 25) n'a pas permis une connaissance individualisée des personnes sauf pour celles qui ont présenté leur fonction :

Verbatim	Enoncés phénoménologiques
PE1 L 51 à 52 : la difficulté du parcours, c'est de se mettre d'accord . Quand on a des équipes de x enseignants qui en plus change tous les ans , c'est compliqué de mettre tout le monde d'accord .	Difficulté (...) se mettre d'accord : la réalité au niveau micro de la mise en place des prescriptions semble se heurter à des questions de coordination Change tous les ans : ce qui est accentué par le fiat du changement des équipes sur le réseau
PE1 L 66 à 68 : sur un dispositif comme école au cinéma, c'est facile . C'est le cycle 2, l'année prochaine, c'est le cycle 3. Mais le reste concrètement, c'est trop difficile. Je ne peux faire que 12 personnes soient coordonnées...	Dispositif comme école au cinéma, c'est facile : la mise en œuvre des prescriptions est vécue comme plus simple quand elle est accompagnée par un dispositif extérieur Je ne peux faire que 12 personnes soient coordonnées : problème de coordination des équipes au niveau micro en relation avec le nombre.
PE2 L 69 à 72 : moi, je ne suis pas tout à fait d'accord . Nous, on est que 6 , on s'est réparti certains artistes, certaines manifestations. Les petits ont les conteuses, nous on va voir un spectacle vivant. Mais au niveau du réseau je ne vois pas comment on peut faire . Sur une école maternelle, ça fonctionne mais sur toutes les écoles cela me semble compliqué	Je ne suis pas tout à fait d'accord . Nous, on est que 6 (...) Mais au niveau du réseau je ne vois pas comment on peut faire (...) cela me semble compliqué : on retrouve ici la question de la coordination au niveau micro afin de mettre en œuvre les attentes prescriptives. Encore une fois le nombre semble un facteur important dans cette réalité sur le terrain.
Principal de collège L 73 à 75 : Attention madame, l'idée ce n'est pas que tout le monde fasse la même chose mais avec un cadre et référentiel commun cela rejoint la construction d'un projet d'école ou d'établissement	Avec un cadre et référentiel commun : l'acteur du méso sollicite une harmonisation des pratiques liées aux prescriptions liées au PEAC qui semble être vécu comme une uniformisation



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau méso/micro

3.3.3 Le contenu du PEAC

Si l'outil apparaît comme un élément important pour les équipes, nous pouvons aborder la question du rôle du PEAC dans un réseau. Est-ce que ce dernier participe à une continuité pédagogique intra cycle et inter degré ? Il semblerait au vu de nos observations que ceci n'est pas vécu de la même manière dans les deux réseaux :

- Terrain 1 :

Verbatim	Enoncés phénoménologiques
Principal de collège L 75 à 79 : l'idée n'est pas l'agrégation d'actions mais que ces actions aient une trame, un objectif commun et à partir de là, on peut espérer atteindre une certaine cohérence . Ainsi, nous nous serons au courant, on pourra outiller nos élèves (...).	Une trame, un objectif commun (...) atteindre une certaine cohérence : volonté au niveau méso de créer une continuité inter degré basée sur une trame commune
PE2 L 114 à 115 : je trouve que vous nous demandez beaucoup de contraintes . Il faut que nous , on soit très précis qu'on vous explique à l'avance ce qu'on va faire pour que le collège puisse ... c'est ça ?	Vous nous demandez beaucoup de contraintes ... : vécu très contraignant vis-à-vis de la demande émanant du collège Il faut que nous , on soit très précis qu'on vous explique à l'avance : la formulation très marquée nu nous, vient renforcer la différence vécue entre les acteurs du 1 ^{er} et du 2 ^d degré Pour que le collège puisse ... : cela se traduit pour les PE par un vécu de travailler pour.
Emma L 117 à 118 : non, il faudrait que l'on ait un état des lieux de ce que vous faites dans les écoles dans les grandes lignes PE3 L 119 : de ce que l'on compte faire ! Emma L 120 : mais tu sais bien si tu vas aller au cinéma, au théâtre etc... ! PE3 L 121 à 123 : non par exemple, cette année je travaille sur le jazz manouche car en début d'année ON m'a donné le spectacle que je ne connaissais pas avant...	Un état des lieux (...) dans les grandes lignes : l'acteur au niveau méso insiste sur l'importance de coordination et d'échange ON m'a donné le spectacle : elle se heurte à une fin de non-recevoir pour des raisons d'organisation amis aussi au fait que le PEAC soit uniquement basé sur des intervenants qui ne sont pas connus à l'avance. Ici ressort le fait que le travail soit basé sur une proposition extérieure et non un choix pédagogique de l'enseignant.



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau méso

Sur le terrain de Miramaris, on peut constater une réelle méfiance chez certains PE par rapport au collège et plus spécifiquement aux représentants du réseau. Si ces derniers, en agissant au niveau méso, souhaitent harmoniser les pratiques afin de construire une continuité inter degré, certains PE concernés vivent cela comme une contrainte voire un assujettissement de leur activité, au profit du collège : « Pour que le collège puisse... c'est ça ? ». Le sentiment

d'appartenance à une culture professionnelle différente entre le 1^{er} et le 2nd degré est très fort ici.

- Terrain 2 :

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
C : donc ce tableau, chaque collègue est rentré dans son école et l'idée, c'est que pour janvier, il ait commencé à le remplir ?	
Hans L 93 à 106 : voilà, qu'il ait fait un état des lieux en art aussi dans l'école par la même occasion. (...) A l'issue de cela, nous il faudra qu'on se mette un peu d'accord sur le format de l'outil et aussi sur le contenu (...) A la fin que chaque enfant qui arrive en sixième et vécu un moment... (...). Nous cela nous semble intéressant . Alors là pour le coup, on ét ait assez un animé qu'il y ait une forme d'uniformité même si bien entendu on ne pourra pas faire tous la même chose. (...) Et là on va laisser la parole aux profs du collège pour qu'ils nous disent globalement dans le domaine art les élèves doivent avoir participer à ça, ça, ça et nous après on organise ça .	Un état des lieux en art (...) qu'on se mette un peu d'accord sur le format de l'outil et aussi sur le contenu : volonté de construire un outil au niveau du réseau en partant du terrain. Semble intéressant (...) , on ét ait assez un animé qu'il y ait une forme d'uniformité : on constate une volonté au niveau des équipes au niveau miro d'agir au niveau méso du réseau. Laisser la parole aux profs du collège (...) après on organise ça : volonté de créer une continuité intra cycle en construisant un dialogue inter degré.



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau méso

Dans le terrain Miramaris, la question de la continuité pédagogique intra cycle et inter degré semble non seulement nécessaire mais faisable. La construction d'un outil commun est étudiée et la coopération inter degré est envisagée comme un facteur constructif permettant une amélioration de l'activité aussi bien pour les acteurs du 1^{er} que du 2nd degré.

On peut constater que les acteurs agissant au niveau méso ont un rôle central dans l'existence d'un échange entre les différents protagonistes mais aussi afin de faire « accepter » certaines demandes prescriptives sans qu'aucun acteur ne se sente au service de l'autre ou lésé.

Ils ont cette fonction de « trader » (passeur) tel que nous l'avons exposée dans notre partie théorique. Les acteurs du niveau méso tels que les coordinateur (trice), directeur(trice) sont ce que nous avons considéré comme le facteur humain d'un objet limite (Star & Griesemer, 1989) à l'intérieur d'un réseau.

3.3.4 Le PEAC et le prescrit

Nous avons pu exposer dans une autre partie les textes qui régissent le PEAC. Il est intéressant de les mettre en parallèle avec les différentes manifestations de l'activité citées ci-dessus. Ces

les attentes officielles insistent sur le rôle du PEAC comme élément de construction du citoyen⁴⁴ mais également sur le caractère curriculaire du parcours. Nos entretiens et observations ont mis à jour très souvent un oubli de ces dimensions.

3.3.5 Le parcours personnel de l'élève

Nos observations ont mis en avant que la prise en considération du caractère personnel du parcours semble primordiale pour les acteurs connaissant et appliquant strictement les prescriptions. En effet, on peut lire « L'éducation artistique et culturelle prend compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant **leur environnement familial et amical** » (Ministère de (éducation nationale, culture), 2016), il s'agit bien pour les acteurs au niveau micro de construire un parcours à la fois commun mais personnalisé. Cette attente prescriptive entre en « conflit » avec le milieu qui fait prévaloir des conditions de mise en place trop lourdes.

⁴⁴ « L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen », Charte pour l'éducation artistique et culturelle, 8 juillet 2016.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
<p>Hans L 71 à 85 : La question qui se pose en fait, c'est que ce document-là normalement on va dire que textuellement, nationalement, il doit y avoir un PEAC individuel, c'est le parcours de l'enfant. (...)</p> <p>La question qui se posait c'est « est-ce que cet outil si on le remplit individuellement, il va être utilisé au niveau du réseau ? les collègues de CM1-CM2 se disaient mais « moi si j'ai 25 fiches qui arrivent différentes, s'il faut que je croise les 25 fiches pour savoir qui a fait quoi ? (...) ça va être trop compliqué ! ». La PAP, alors là elle a dit « moi, c'est carrément le sommet, j'ai 5 écoles ! donc je vais avoir 150 fiches qui arrivent même si c'est tout regroupé sur une fiche pour un élève, c'est un petit peu compliqué ». Alors, Léa par rapport au texte, elle parlait plus tôt sur la grille individuelle (...) Notre parti pris est de faire par cohorte même si c'est global, forcément ce n'est pas extrêmement précis car effectivement il y a des enfants qui vont passer dans une classe mais pas dans l'autre.</p>	<p>Textuellement, nationalement, il doit y avoir un PEAC individuel, c'est le parcours de l'enfant : connaissances des prescriptions au niveau macro</p> <p>Cet outil si on le remplit individuellement, il va être utilisé au niveau du réseau ? : se confronte à la difficulté d'appliquer les prescriptions du niveau macro au niveau méso</p> <p>Moi si j'ai 25 fiches qui arrivent différentes, (...) ça va être trop compliqué ! : empêchement de l'activité des acteurs du niveau micro dû aux conditions matérielles</p> <p>Je vais avoir 150 fiches qui arrivent : ce même empêchement se retrouve au niveau de la PAP</p> <p>Faire par cohorte même si c'est global : les acteurs au niveau méso adaptent leur activité en créant des outils intermédiaires permettant de s'approprier les prescriptions</p>



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau macro/méso/micro

Cet aspect curriculaire apparaît comme un empêchement à l'activité à l'intérieur des réseaux quand il est mis en regard du nombre d'élèves ce que nous avons déjà pu constater aussi sur le terrain 1 (Voir 3.3.3).

3.3.6 Le PEAC vs le parcours citoyen

Nous avons noté que lors des échanges liés au PEAC, il y avait souvent une scission qui se faisait avec les « partisans » du parcours citoyen qui souhaitaient mettre l'accent sur ce-dernier sans prendre en considération que l'éducation artistique et culturelle peut être un levier à la construction de la citoyenneté :

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Principal de collège L 201 à 203 : par rapport à l'objectif initial, vous ne percevez pas l'intérêt d'aller sur les deux champs à savoir le PEAC et le parcours citoyen. Vous préférez qu'on axe de façon massive des actions sur le parcours citoyen ?	Par rapport à l'objectif initial, vous ne percevez pas l'intérêt d'aller sur les deux champs à savoir le PEAC et le parcours citoyen : l'acteur du méso s'adapte au demande du groupe afin de faire vivre le travail en réseau Tout à fait, c'est plus urgent : les acteurs du niveau micro vivent un sentiment d'urgence lié aux problématiques citoyennes
PE L 204 : tout à fait, c'est plus urgent	
Directeur SEGPA ² L 216 à 221 : je pense que cela n'est pas antonymique avec le PEAC dans le sens où quand on est dans l'historique de la culture où quand on les emmène au théâtre et qu'il y a du théâtre forum sur les femmes. (...) Il n'y a pas, construire le parcours citoyen d'un côté et dire « on attend pour l'instant pour le PEAC ». Je pense que les deux choses doivent être co-constructives.	Je pense que les deux choses doivent être co-constructives : intervention montrant comment la culture est un moyen de construire une citoyenneté. La fonction de cet acteur intermédiaire méso-micro ainsi que son public lui donne une habitude de transversalité



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau intra micro

Nous pouvons remarquer que l'acteur qui intervient en expliquant le caractère citoyen et civique de la culture et de l'éducation à l'art est un directeur de SEGPA où l'enseignement est pour des raisons évidentes de public pensé avant tout en termes de projets trans et pluridisciplinaires. Nous pouvons retrouver la même posture chez Hans coordonnant le groupe de travail Arts et Culture, L 158 à 161 : « Mais si on se heurte à trop de difficulté... arts et culture en cycle 3... des fois c'est un peu mis de côté si on reste lucide et objectif, par rapport à la lourdeur des programmes... C'est dommage en plus parce que c'est transversal en plus, on peut travailler le français etc. »

3.3.7 Conclusion

Notre question de recherche concernant cette section était de relever dans l'activité des différents acteurs la manifestation des prescriptions et des moyens de leur mise en place. Nous avons pu constater qu'ils sont de différentes natures et que l'appropriation par rapport aux attentes prescriptives du niveau macro et vécue différemment selon que les acteurs interviennent au niveau méso ou micro du réseau.

Ces premières observations nous ont permis de constituer des catégories conceptualisantes correspondant aux descripteurs de notre recherche. Nous nous sommes attachés à définir à quel

niveau des attentes prescriptives se situent les données observées. À ce stade, nous avons pu établir sept catégories que nous donnons ici sous forme de tableau :

Vécu au niveau intra-micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécue au niveau macro/méso	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	

Figure 58 Code couleur des catégories conceptualisantes

À ces catégories conceptualisantes, nous avons pu relever un ensemble de variables agissant sur l'appropriation de la prescription et qui apparaît comme des déterminants de l'action.

À ce stade, il nous semble nécessaire d'enrichir nos analyses d'étiquettes qui pourront être associées aux catégories conceptualisantes. Cela nous permet d'affiner nos analyses en introduisant les variables observées issues des contraintes du milieu :

- nombre d'élèves,
- outil,
- temps,
- rapport au savoir,
- prescriptions,
- concertation.

Cet ensemble confère à la mise en application de la prescription une lourdeur qui peut sembler insurmontable à certains.

Il nous paraît important de souligner ici comme nous avons pu le voir au travers des différents verbatim que plusieurs de ces empêchements étaient produits par les acteurs eux-mêmes qui se les sont auto-imposés.

Pour faire suite à notre analyse de l'activité, nous pouvons constater que beaucoup d'acteurs face aux prescriptions d'EAC sont en difficulté pour opérer les transformations internes (Espinassy, 2006) permettant le développement de leurs activités.

Si les variables citées ci-dessus jouent un rôle, on peut également se poser la question de l'influence du milieu professionnel comme élément facilitateur. Par exemple, pourquoi la concertation PEAC semble mieux marcher dans un des deux terrains, alors que le poids de la prescription est le même ? Est-ce que cette différence peut être le résultat de l'activité des acteurs au niveau méso comme passeurs des prescriptions ?

Cela nous permet d'affiner nos analyses en introduisant des variables comme notamment celle d'agents ayant un rôle d'intermédiaire au niveau méso dits « trader » (Star & Griesemer, 1989) que nous traduisons par « passeurs » et agissant comme des facteurs facilitateurs pour l'appropriation des prescriptions dans l'activité des acteurs de terrain :

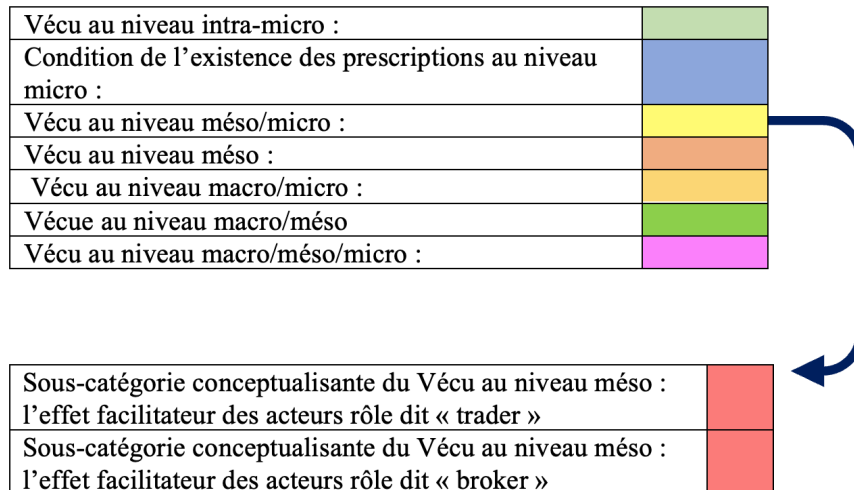


Figure 59 Catégories et sous-catégorie conceptualisantes liées aux prescriptions du PEAC

3.4 Le travail en réseau

3.4.1 État des lieux

3.4.1.1 L'échange intra degré à l'intérieur du réseau

Nos deux terrains d'observation sont des réseaux REP et REP+. Le travail en réseau semble fondamental pour tous les acteurs :

Terrain 1	
Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Eve L 41 à 44 : Ah oui, et c'est super important pour arriver à fonctionner en réseau justement. D'ailleurs c'est un peu ce que nous reprochent les autres directeurs qui ne sont pas dans le réseau REP+ et qui disent souvent "oui mais vous, vous êtes dans le réseau et vous communiquez !", Eh oui effectivement, on communique beaucoup	Fonctionner en réseau justement (...) Communique beaucoup : le fonctionnement au niveau méso se base essentiellement sur une bonne communication des acteurs entre eux Reprochent les autres directeurs qui ne sont pas dans le réseau REP+ : le travail en équipe à l'intérieur du réseau est envié par les autres acteurs hors réseau
Isa L « é à 35 : Déjà, on s'entend très très bien , ce qui est une bonne chose. On communique très bien, très vite . Il y a Emma qui fait le lien aussi . On a des réunions de directeur de réseau, par période. (...). On fait le point entre nous	S'entend très très bien (...), communique très bien, très vite. 5 (...), entre nous : importance des affinités entre acteurs pour faire fonctionner le réseau Emma qui fait le lien aussi : importance d'un coordination du réseau qui facilité le travail
Terrain 2	
Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Hans L 2 à 22 : essayez aussi de retravailler en réseau . C'est quelque chose qui n'était pas nécessairement fait pour l'instant sur le REP (...) que j'avais du mal quand je suis arrivé sur le Chambon à me dire « je suis dans un REP, je suis dans un réseau » . Je le voyais au niveau des élèves , on a un public relativement difficile au niveau du quartier, ce n'est pas toujours simple avec des problématiques de langage. Mais en quoi je faisais partie d'un réseau de travail... ?	Essayez aussi de retravailler en réseau : constat de la non-existence du réseau J'avais du mal quand je suis arrivé sur le Chambon à me dire « je suis dans un REP (...) Je le voyais au niveau des élèves : le réseau a une réalité au niveau de l'implantation et du public mais le travail au niveau méso ne suit pas Mais en quoi je faisais partie d'un réseau de travail... ? : constat de la non-existence du réseau



Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau micro

Les deux extraits de Verbatim du terrain 1 sont extraits de propos tenus par deux directrices d'école. On note la grande qualité de communication entre les acteurs qui très largement favorisée et facilitée par la présence d'une coordinatrice qui « fait le lien » » (cf. la fonction de « passeur » déjà évoquée).

Pour le terrain 2, l'absence de cet acteur de terrain⁴⁵ au niveau méso semble avoir un véritable impact sur la communication interne du réseau. Nous avons pu le vérifier sur notre second réseau observé. Ainsi Hans, directeur d'école, déplore l'absence de ces échanges intra-réseau. On constate que la sous-catégorie liée aux effets facilitateurs des passeurs (ou *traders*) se retrouve dans l'existence de l'échange intra degré

3.4.1.2 L'échange inter degré à l'intérieur du réseau :

Au-delà de ces organisations spécifiques à chaque réseau, on peut observer que sur les deux terrains, la communication avec le 2nd degré est difficile voire inexistante :

Terrain 1	
Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Eve L 54 à 56 : Après la communication avec le principal du collège, (...) elle est beaucoup moins... comment dire...fluide qu'entre nous. Elle est beaucoup plus distancée...	Elle est beaucoup moins... comment dire...fluide qu'entre nous. (...) beaucoup plus distancée... Le groupe collège et le groupe école c'est...Deux univers : la communication inter degré est difficile à établir. Pour les acteurs du 1 ^{er} degré, cela est vécu comme le fait de pas partager la même communauté de travail
Isa L 535 à 536 : (gros gros soupir) j'ai vraiment cette impression que le groupe collège et le groupe école c'est...Deux univers	Travailler ensemble. (...) tous le profs de collège étaient partis : il y a une volonté de coopération qui ne se traduit pas dans les faits notamment par le vécu d'une différence de statut
Isa L 538 à 542 : un exemple qui m'a quand même un peu surprise (...) nous avions la formation (..) quand nous avons dû travailler ensemble. D'un coup en l'espace d'un rien de temps tous le profs de collège étaient partis	
Terrain 2	
Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Hans L 43 à 45 : Alors là sur le coup, le travail en réseau s'arrêtait net après le CM2. Il n'y a pas vraiment de continuité (...) mais pas un véritable travail	Le travail en réseau s'arrêtait net (...) pas vraiment de continuité. Lien avec le collège, inexistant : constat d'une non communication et non collaboration avec le collège ce qui a pour résultat une coupure dans la continuité à l'intérieur du cycle 3.
Ela : Et pour la question du lien avec le collège, inexistant dans ce domaine.	
Loïc L 90 à 91 : Donc moi, tous les professeurs du 1er degré se sont repartis dans ces 5 groupes le collège c'est compliqué... On a du mal à avoir l'adhésion.	Tous les professeurs (...) le collège C'est compliqué... (...) du mal à avoir l'adhésion : L'IEN se heurte au même difficulté à son niveau. Il fait le choix de faire vivre le réseau sans les acteurs du 2d degré.

↓

Catégories conceptualisantes du Vécu au niveau méso/micro

On peut constater que la liaison école-collège semble compliquée à faire vivre au sein des deux réseaux. Si elle est explicitement qualifiée d'inexistante dans le terrain 2, il apparaît de manière unanime que la communication entre le 1^{er} et 2nd degré est le point le plus sensible. Cette

⁴⁵ Le poste est à mi-temps, le titulaire est d'une part coordinateur du réseau et d'autre part remplaçant.

situation fait apparaître un ressenti de ne pas partager le même « univers ». En découle un vécu de différence de statut entre les acteurs :

- PE/vs/PCL,
- directrice d'école/vs/principal de collège.

Nous pouvons aussi noter que si la présence d'une coordination de réseau est primordiale pour créer le lien entre les écoles, il semble beaucoup plus compliqué pour elle de faire vivre ce lien entre les 1^{er} et le 2nd degrés.

3.5 Adaptation de l'activité

Nous pouvons déduire de nos observations que le travail en réseau est dépendant et révélateur de plusieurs facteurs :

3.5.1 La coordination du réseau

La présence d'un acteur régulateur à l'intérieur du réseau est essentielle pour faire vivre ce dernier. Nous pouvons pour cela mobiliser le concept de « passeur » (présenté Chapitre 2, section 12.3.1) pour signifier qu'il s'agit bien plus que d'une seule fonction administrative. Cette mise en évidence de ce rôle est un de nos résultats.

Réseau Miramaris	Réseau Chambon-Feugerolles
Coordinatrice à plein temps (Présence dans les locaux du collège et de la circonscription)	Coordinateur à mi-temps
<ul style="list-style-type: none"> - échange entre les écoles du réseaux - travail commun entre les directions des écoles - formations inter et intra degré - échanges de pratiques et co-constructions inter degré 	<ul style="list-style-type: none"> - journée de travail inter degré une à deux fois par année scolaire (Action Locale Pédagogique)
	Mise en place par l'IEN de groupe de travail thématique pour faire « vivre » le travail en réseau et inter degré.

Le rôle de coordinateur de réseau est apparu comme essentiel pour faire exister cette liaison inter degré. Lorsque cette dernière se « limite » aux conseils écoles/collège obligatoires, les enseignants ont du mal à construire des projets par manque de temps de coordination et de

concertation. L'aspect organisationnel et temporel des préoccupations du travail au niveau méso du réseau est une variable qui a été évoquée lors de chaque entretien.

Dans le réseau REP+ observé, la coordinatrice est d'une grande aide auprès des directeurs qui soulignent à chaque fois l'importance de son rôle dans la communication entre les écoles et le collège. Ceci marque une différence nette avec notre autre réseau REP où la coordination ne pouvant pas être présente à temps plein, les actions et formations sont vécues par les acteurs comme descendantes et imposées. On peut conclure qu'une des fonctions « passeur » est de permettre ces repositionnements en regard de la prescription.

3.5.2 Les échanges inter degré

La communication et le travail inter degré sont très souvent mis à mal. Deux facteurs sont évoqués par les acteurs mêmes. Nous proposons à la suite de constituer deux sous catégories conceptualisantes.

3.5.3 Le sentiment de légitimité

La polyvalence des PE est vécue parfois comme une non-légitimité à enseigner certaines disciplines et notamment les enseignements artistiques⁴⁶.

⁴⁶ On retrouve aussi dans cette catégorie l'EPS et les langues vivantes.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Isa L 92 à 94 : Beaucoup de profs peuvent oublier notre polyvalence et de fait que l'on ne soit pas des spécialistes . On n'a pas encore dans certaines disciplines... artistiques.... On n'a pas de spécialités .	L'on ne soit pas des spécialistes. (...) On n'a pas de spécialités. : la polyvalence est vécue comme un frein au lien inter degré
Isa L 96 à 99 : EPS par exemple. On fait ce qu'on peut . On est polyvalents, c'est ça. (...). On ne peut pas tout faire non plus . Donc, c'est vrai parfois le lien.... Il y a quand même un fossé.	On fait ce qu'on peut (...) On ne peut pas tout faire non plus : sentiment de ne pas pouvoir répondre à toutes les attentes prescriptives dans toutes les disciplines.
Emma L 65 à 67 : on va dire que pour le français et les math le PE, il se sent tout fait légitime (...) En EPS, on commence à chercher une aide extérieure et un niveau d'expertise .	Le français et les math le PE, il se sent tout fait légitime : le sentiment de légitimité existe dans les disciplines dites fortes Chercher une aide extérieure et un niveau d'expertise : ce sentiment de non légitimité pousse les PE à se tourner vers des partenaires extérieurs.



Sous catégories conceptualisantes du Vécu au niveau micro : le sentiment de légitimité

On constate que ce sentiment de non-légitimité est souvent associé à des disciplines dites non-fondamentales. Il est la traduction de l'impression de ne pas savoir quoi ni comment enseigner d'où le recours assez fréquent à des intervenants. Nous pouvons ici faire le lien avec notre propos sur le rapport au savoir (Voir Chapitre 2 ,14.5).

3.5.4 Le statut

De manière corrélative à la légitimité, la différence de statut entre enseignants du 1^{er} et du 2nd degré prend toute sa place dans le travail de réseau. Il est à noter que ce point (comme le précédent d'ailleurs) a été abordé lors des entretiens uniquement par les acteurs du 1^{er} degré. Il en ressort un sentiment d'injustice mais surtout d'incompréhension. Les organisations du temps de travail sont très largement évoquées. Nous avons pu identifier une asymétrie entre le droit à la décision. Si les PCL ont comme supérieur hiérarchique au niveau administratif le principal, ce dernier n'a pas le pouvoir décisionnel d'obliger les enseignants à assister aux réunions. Les PE ont l'obligation d'assister aux réunions et formations proposées par le réseau. Nous avons pu observer que cette différence de statut se manifestait à travers les vérifications suivantes, si une feuille d'émargement est toujours présente :

- elle a un caractère informatif pour le principal dans le 2nd degré,

- elle a un caractère de vérification dans le 1^{er} degré.

Comme le disent beaucoup d'acteurs, la concertation est intégrée dans le travail effectif des PE. Certains et plus spécifiquement les acteurs du 1^{er} degré intervenant au niveau méso, évoquent même une forme de docilité chez les enseignants du 1^{er} degré qui se remettent en question et acceptent plus facilement les demandes et autres injonctions (comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous).

Dans nos terrains, le même problème de présence des enseignants du 2nd degré dans l'établissement en dehors des heures de cours a été observé. La mesure dite des « 1/10 » qui assigne une quotité du temps de travail en présentiel dans l'établissement (pour faciliter la tenue des réunions, concertations, conseil école/collège etc.) en plus du temps face aux élèves est « détournée » voire ignorée. Les enseignants assimilent ce temps au temps de préparation des cours. Cela vient accentuer la différence de statut entre PE et PCL et explique en partie la difficulté des équipes dirigeantes pour mobiliser lors des réunions inter degré suffisamment d'acteurs des deux côtés :

Terrain 1	
Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Emma L 26 à 29 : alors voilà, pour l'organisation il faut savoir que l'on a une convocation des enseignants du 1er degré alors que c'est sur la base du « volontariat » et insufflé avec plus ou moins de force par le principal du côté des 6° . Aujourd'hui, j'aurai mais 10 enseignants du cycle 3 car ils sont convoqués, c'est une obligation de service. Alors que du côté du collège (...)	Convocation des enseignants du 1er degré (...) « Volontariat » et insufflé avec plus ou moins de force par le principal du côté des 6° (...) Obligation de service. Alors que du côté du collège : la différence de statut entre les acteurs se traduit par une implication moins forte des PCL. Cette dernière dépendant aussi de la marge de manœuvre par rapport à ses équipes de l'acteur au niveau méso ici le principal pour faire exister cette liaison.
Eve L 220 à 224 : 2d degré, 1er degré, c'est beaucoup plus compliqué (...) ne serait-ce que nous, nous avons des heures imposées les fameuses 108 heures). Le collège pas du tout , c'est des heures supplémentaires. Ça nous fait grincer des dents , je ne vous le cache pas hein !	2d degré, 1er degré, c'est beaucoup plus compliqué (...) des heures imposées. Le collège pas du tout (...) Ça nous fait grincer des dents : cette différence de statut se retrouve au niveau de la rémunération. Ce qui est vécu comme injuste par les PE.
Eve L 226 à 229 : mais souvent, on nous dit "on n'est pas obligé de venir". Je pense que l'on n'a pas la même conception des choses... En tout cas de notre pratique. Je pense que nous on a l'habitude travailler ensemble parce que l'on a ces fameuses heures et de toute façon, on en a besoin	L'on n'a pas la même conception des choses... (...) que nous on a l'habitude travailler ensemble : à cette différence de statut résulte une difficulté de créer des groupes de travail inter degré. Ce qui est vécu comme une absence de communauté pédagogique.
Eve L 144 à 150 : je vais peut-être dire quelque chose qui va vous choquer mais je trouve que les enseignants du primaire sont très disciplinés . On leur dit de travailler par compétence, ils travaillent par compétences hein ! On change les programmes 2 ans après !? On change les programmes 2 ans après (...) je trouve aussi qu'il y a beaucoup de personnes qui veulent avancer dans leurs pratiques . Et donc, qui se mettent un petit peu en danger.	Enseignants du primaire sont très disciplinés : Veulent avancer dans leurs pratiques : la mise en place des prescriptions descendant du niveau macro est plus « facile » dans le 1 ^{er} degré. L'acteur du niveau méso traduit cela par une acceptation, une « docilité » mais aussi par une volonté de faire évoluer les pratiques professionnelles.
Terrain 2	
Loïc L 201 à 206 : Alors, je suis désolé de tirer un peu sur le 2d degré mais... dans le 1er degré, les professeurs ont intégré que leur volume d'heures (...) C'était leur volume d'heures face à élève + leurs préparations + leurs corrections et c'est fameuses 108 heures qui correspondent à tout ce qui est réunions diverses (...) dans le 2d degré, on a des professeurs qui considèrent que leur volume horaire devant les élèves et bien c'est leur travail quoi. (...)	Le 1er degré, les professeurs ont intégré (...) c'est fameuses 108 heures qui correspondent à tout ce qui est réunions diverses : le statut et les spécificités liées au travail en réseau REP (heures de concertations, travail en équipes de réseau etc...) sont intégrés par les PE.
Loïc L 213 à 216 : (...) Quel que soit l'endroit où l'on est, on doit 42 heures de travail. Donc à un moment, c'est ce que n'a pas intégré le 2d degré (...). Alors après au niveau des enseignants 1er degré, cela a été mieux ficelé au niveau législatif, c'est vrai !	Quel que soit l'endroit où l'on est, on doit 42 heures de travail (...) 1er degré, cela a été mieux ficelé au niveau législatif, c'est vrai ! : les acteurs du 2d degré vivent cette différence de statut comme injuste, elle viendrait d'un cadre réglementaire plus « souple » ou moins « clair » dans le secondaire.



Sous catégories conceptualisantes du Vécu au niveau micro du statut entre le 1^{er} et le 2d degré

3.6 Le travail inter degré/intra cycle

3.6.1 État des lieux

La liaison inter degré est une attente des prescriptions spécifiquement depuis la création du cycle 3⁴⁷ qui est partagé entre le 1^{er} et le 2nd degré.

Nous avons pu observer que cette collaboration inter degré est tributaire de plusieurs facteurs.

3.6.2 L'implication des individus

Lors des entretiens il est apparu que beaucoup de projets, travaux collaboratifs, échanges dépendaient plus d'affinités, de rencontres entre individus que des injonctions des prescriptions ou de la hiérarchie.

Pour notre recherche qui s'intéresse plus particulièrement aux enseignements artistiques, ces « rencontres » sont dues à des situations extra professionnelles et contingentes : à savoir PAP et PE qui travaillent ensemble car chacun a en classe leurs enfants respectifs.

Il se trouve que lors de nos rencontres avec Sara et Ava, nous avons appris que leur collaboration s'était faite car la PAP avait sa fille dans la classe de cette PE. De la même manière, dans notre autre réseau, la rencontre PAP/PE se fait sur le même « critère » familial.

Ces relevés nous permettent de constituer une nouvelle sous-catégories du vécu au niveau micro des prescriptions à laquelle s'ajoute une dimension extra professionnelle :

⁴⁷ Bulletin officiel, n° 32 du 5 septembre 2013.

Verbatim	Énoncés phénoménologiques
Isa L 52 : Ça fait partie de nos obligations de créer ce lien (cycle 3)	Obligations de créer ce lien (cycle 3) : rapport direct avec les prescriptions venant du niveau macro
Isa L 54 à 59 : Voilà c'est dans le cycle, le cycle 3. Après c'est chacun aussi voit ce qu'il veut faire . Et ça dépend aussi des enseignants. (...) Mais c'est vrai qu'après bon... tout dépend des personnalités pour s'inscrire dans des projet ou pas.	Chacun aussi voit ce qu'il veut faire. (...) tout dépend des personnalités : la mise en place de prescriptions au niveau micro dépend des individualités.
Isa L 65 à 67 : Peut-être le changement de direction au niveau du collègue...Puis des personnes qui sont parties. Par exemple, au collègue on travaillait beaucoup avec la responsable du CDI, qui était très dynamique et puis elle est partie donc	Changement de direction (...) et puis elle est partie donc : les changements d'équipes liés aux mutations ne facilitent pas la continuité car les individualités ne se retrouvent pas forcément sur le long terme.
Isa L 69 à 70 : Après même avec les profs de collèges , on a des personnes avec qui on va mieux s'entendre et avec qui on va vouloir faire quelque chose.	Même avec les profs de collèges, (...) on va mieux s'entendre : la collaboration repose sur la rencontre de personnes plus que de posture professionnelle ou de statut.

Terrain 1		Énoncés phénoménologiques
Verbatim	Énoncés phénoménologiques	
Eve L 250 à 251 : Moi je trouve très très bien qu'il y est un cours commun. Je trouve ça génial. Mais souvent les enseignants travaillent par affinité ensemble.	Mais souvent les enseignants travaillent par affinité ensemble :	Dans les deux cas, ce travail en commun résulte d'une circonstance personnelle : à savoir la présence de l'enfant d'un des acteurs dans la classe de l'autre.
Terrain 2		
Suzy : on s'est retrouvé entre nous (PAP et musique), il n'y a personne qui est venu nous voir. Ou peut-être... si peut-être un professeur, le directeur de l'école de mon fils qui était venu	Si peut-être un professeur, le directeur de l'école de mon fils qui était venu :	



Sous catégories conceptualisantes des conditions extra professionnelles au vécu au niveau micro des prescriptions

3.7 Pour conclure

Dans cette section, nous avons pu mettre en avant aussi bien des points communs que des convergences sur la réalité du travail en réseau dans nos deux terrains. Cela nous a permis de retrouver des catégories conceptualisantes que nous avons déjà constituées mais aussi de faire apparaître des sous-catégories.

Cela montre bien que le développement de l'activité face aux multiples prescriptions est complexe et que les acteurs adaptent leur activité enfin de se les approprier. Nous avons pu aussi constater que des empêchements à cette appropriation existent qui sont de l'ordre principalement du structurel (de l'institutionnel, voir Chapitre 2, 15.2) puisque cela est en lien avec le statut des acteurs entre eux mais aussi avec un sentiment de non-légitimité de la part des PE.

Ce sont toutes ces interactions par leur présence mais aussi par leur absence quelquefois qui font vivre et font exister une réalité du travail en réseau ou pas.

À ce stade, les catégories conceptualisantes que nous avons constituées sont les suivantes :

Vécu au niveau intra-micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécue au niveau macro/méso	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	
Vécu au niveau micro :	

Sous-catégories :

Sous catégories conceptualisantes du Vécu au niveau micro : le sentiment de légitimité disciplinaire	
Sous catégories conceptualisantes du Vécu au niveau micro du statut entre le 1er et le 2d degré : le sentiment de hiérarchie statutaire	

Figure 60 Catégories et sous-catégories conceptualisantes

3.8 La présence d'une coordination de réseau : les fonctions de trader et de broker

Le rôle de coordinateur de réseau est apparu comme essentiel pour faire exister cette liaison inter degré. Lorsque cette dernière se « limite » aux conseils écoles/collège obligatoires les enseignants ont du mal à construire des projets par manque de temps de coordination et de

concertation. L'aspect organisationnel du travail au niveau méso du réseau est une variable qui a été évoquée lors de chaque entretien.

Dans le réseau REP+ observé, la coordinatrice est d'une grande aide auprès des directeurs qui soulignent à chaque fois l'importance de son rôle dans les communications entre les écoles et le collège.

Comme exposé dans notre cadre théorique, nous considérons que les prescriptions en AP peuvent être considérées comme un objet frontière entre les différents acteurs. Cet « objet qui a une importance professionnelle dans chacune des communautés » (Monod-Ansaldi et al., 2019, p. 64) nécessite malgré tout l'intervention d'un agent de liaison, rôle occupé dans nos terrains d'observation par les coordinateurs(trice).

Cet acteur du niveau méso opère une mission à multiples facettes qui est susceptible « de modifier les frontières en élargissant l'espace de compréhension partagée de l'objet (...) pour les différentes communautés » (Idem, 2019, p. 65). Il est l'agent humain qui permet un passage des objets frontières entre des communautés différentes. En cela, il remplit cette fonction de passeur que nous traduisons de la notion *trader* (Voir Chapitre 2, 12.3.1).

Cette activité « agissante » afin que l'objet frontière devienne partagé est de l'ordre de la traduction comme définie par Carlile (2004). Il s'agit bien de trouver par la négociation un sens commun faisant se déplacer la frontière. Nous proposons d'ajouter cette fonction de traducteur à celle de passeur. En effet comme l'explique (Monod-Ansaldi et al., 2019), nous pouvons aussi proposer de considérer l'acteur au niveau méso de « broker »⁴⁸ (Wenger, 1999) permettant une traduction des objets frontières qui dans notre cas a pour objectif de construire une communauté de travail au sein du réseau. Ainsi la coordination d'un réseau peut remplir ces deux fonctions de passeur (*trader*) et traducteur (*broker*).

Nous pouvons relever une différence nette avec notre autre réseau REP où la coordination ne pouvant pas être présente à temps plein, les actions et formations sont vécues par les acteurs comme descendantes et imposées.

3.8.1 Adaptation de l'activité

Il semble effectif que la liaison inter degré soit une réalité sur le terrain et que la situation de réseau favorise à priori cette collaboration. La création du cycle 3 a été déclencheur de coopération même si les obstacles sont encore nombreux :

⁴⁸ « Le broker (...) est défini comme une personne connaissant suffisamment deux communautés pour pouvoir transférer des éléments d'une pratique de l'une vers l'autre, et ouvrir des possibilités de compréhension entre ces communautés (Wenger, 1999) » (Monod-Ansaldi et al., 2019, p. 66)

C : et au niveau des échanges 1^{er} et 2nd degré, il se passe quelque chose ? pas spécifiquement dans les arts ! en termes de continuité ? Cette fameuse continuité à l'intérieur du cycle 3 ?

Loïc L 197 : ça ne marche pas ça ! on ne vous l'a pas dit (rire)

Cet échange est symptomatique de la situation de cette liaison à savoir quelque chose d'à la fois très concret mais difficile à faire vivre.

Il est à noter que la porte d'entrée utilisée très majoritairement pour faire exister cette liaison est la mise en place de projets inter-degré. Les différents parcours de l'élève sont d'ailleurs à ce titre largement convoqués : parcours citoyen (Ministère de l'éducation Nationale , Circulaire n° 2016-092, 2016), parcours éducatif de santé (Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n° 2016-008, 2016), PEAC (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 1 juillet 2015, 2015; Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n°2013-073, 2013).

Certains acteurs des réseaux parlent même de prolifération des projets ce qui entraîne parfois une perte de sens de ces différentes actions.

Certains acteurs des réseaux parlent même de prolifération des projets ce qui entraîne parfois une perte de sens de ces différentes actions.

Ainsi Eve déclare :

L 300 : J'ai des enseignants qui cette année me disent : " il y a trop de choses, je n'ai pas envie. "

L 307 : D'ailleurs cette année, on en a beaucoup moins. Mais je sens, un soulagement général aussi...

3.8.2 Importance du travail en équipe

Nous pouvons retenir que les différents projets sont mis en œuvre comme nous l'avons vu précédemment grâce à l'implication d'individus mais aussi par la présence d'un projet d'école ou d'établissement pour les collèges.

Une directrice insiste fortement dans nos entretiens sur l'importance de ce projet d'école pour assurer une continuité d'une année sur l'autre. Les changements d'équipes nécessitent une impulsion portée par la direction qui peut s'appuyer sur ce projet :

Eve L 191 à 196 : Donc du coup j'aurai mes deux enseignantes du cycle 3 qui vont partir (...) Si ce travail il est inscrit dans le projet d'école et bien moi, mon travail de directrice, ça va être de le transmettre, de l'expliquer et puis l'inscrire dans les pratiques.

EVE L 99 0 201 : « Pour moi, c'est le travail de la directrice d'école. (...) le projet d'école il dit tout cela, je vous rappelle que... »

À la différence l'absence dans le projet d'établissement au niveau du collège d'une ligne claire sur le PEAC va être pénalisante pour inscrire des actions dans la durée :

Suzy L 23 à 25 : Il (le projet d'établissement) n'est pas très défini... On en reparlait l'autre fois, il faut qu'on le redéfinisse le projet culturel.

Alors il y a des choses qui se font mais il n'y a pas un grand objectif bien nommé.

On constate au travers de ces remarques que les projets et notamment ceux inter degré et intra cycle doivent être littéralement portés par des équipes mais également inscrits dans un projet d'école plus global pour les faire perdurer.

3.9 Pour conclure

En nous basant sur nos observations et nos débuts d'analyses, nous pouvons constater que le rapport et l'appropriation des prescriptions à l'intérieur d'un réseau dépend de plusieurs facteurs. Nous proposons d'ajouter à nos catégories des étiquettes correspondant aux variables agissant sur les différents niveaux du développement de l'activité des acteurs en lien avec notre sujet de recherche. Ces variables sont :

Structurels dans l'organisation interne du réseau :

- présence d'un acteur intermédiaire passeur mais aussi traducteur, au niveau méso permettant de faire le relais entre le niveau macro et micro pour la mise en place des prescriptions,
- cette présence conditionne aussi la réalité du travail en réseau au niveau des équipes de travail intra degré et plus spécifiquement pour le 1^{er} degré :

Trader

Les prescriptions :

- multiples (réseau, inter degré, intra degré, inter cycle, parcours, disciplinaire etc..), les acteurs se sentant submergés opèrent des choix ou vivent ces attentes prescriptives de façon pénible comme une lourdeur du travail voire une pression :

Prescriptions multiples

- les acteurs intervenant au niveau méso sont très attentifs à l'appropriation des prescriptions mais ont aussi une très grande attention au « bien vivre » des équipes d'enseignants au travail :

Broker

Intra-structurel :

- des différences existent entre les acteurs d'un même réseau selon leur appartenance au 1^{er} ou au 2nd degré,
- le rapport à la hiérarchie n'est pas la même :

Rapport hiérarchie

- le sentiment de légitimité statutaire entre ces acteurs est mal vécu principalement par les PE,
- le 1^{er} degré semble vivre la liaison école/collège comme une soumission aux attentes du 2nd degré. Ce dernier étant lui aussi en attente des choix du 1^{er} degré :

Sentiment d'inégalité statutaire

- un sentiment de non-légitimité dans plusieurs disciplines est présent chez beaucoup de PE :

Sentiment de non-légitimité disciplinaire

À ce stade, nous proposons le schéma suivant afin de formaliser ces différents points, nous pouvons également voir comment nos catégories conceptualisantes constituent les passages possibles entre les différents niveaux d'un réseau :

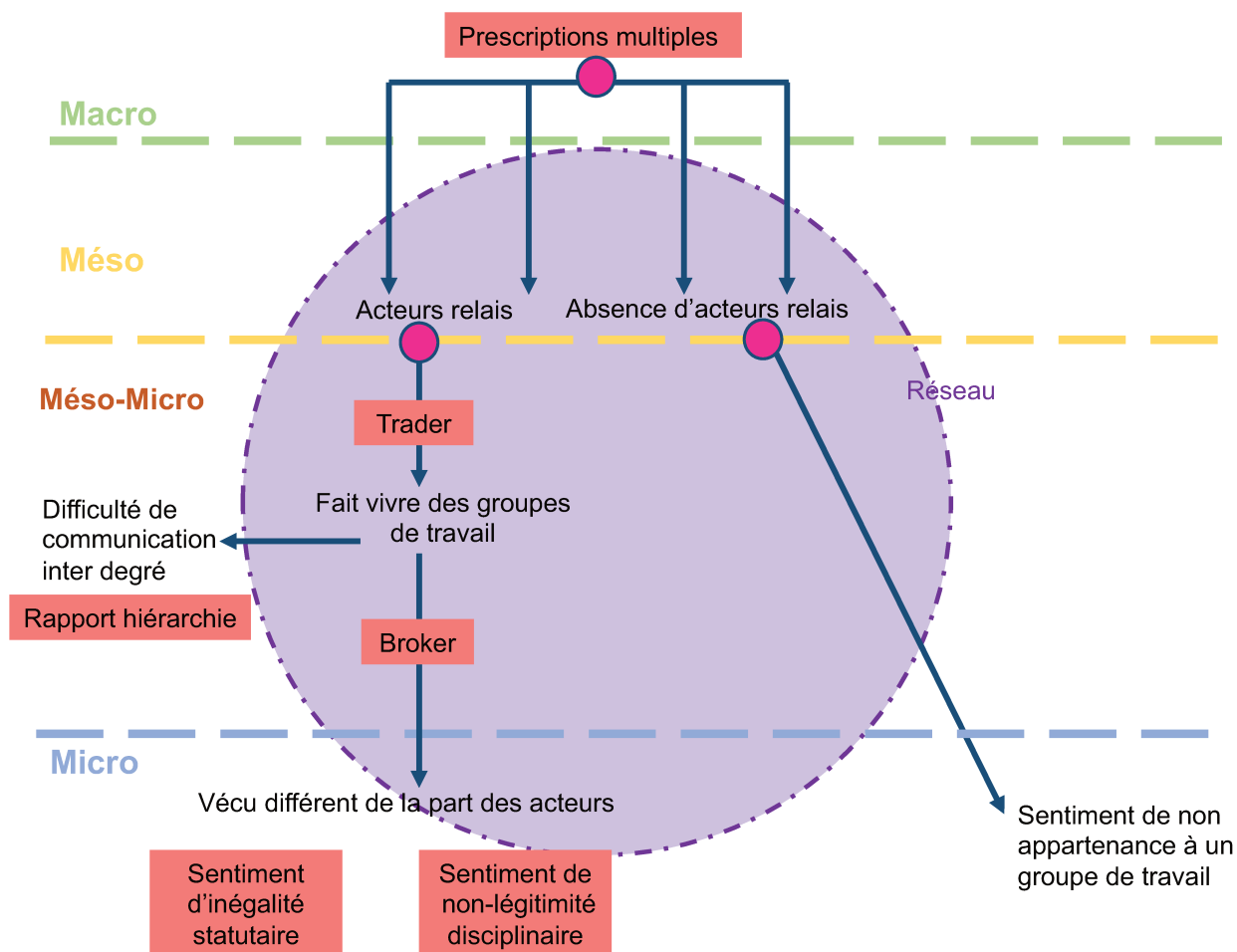


Figure 61 Schéma de l'organisation d'un réseau en lien avec les prescriptions

4 Rapport disciplinaire cycle 3 (PE CM2/PAP) / Didactique des Arts Plastiques

Notre recherche observe l'activité enseignante à l'intérieur du cycle 3. Ce dernier est le milieu, le « théâtre » au sens du jeu de la mise en œuvre de prescriptions partagées par des acteurs jouant dans l'inter degré.

Après avoir exposé les attendus propres au cycle 3 et comment ceux-ci trouvent une résonance dans les programmes d'AP, nous nous proposons d'analyser nos données sous l'angle du rapport au disciplinaire des acteurs enseignants. Quelle expression des prescriptions d'AP se développe en direction des élèves ?

Dans cette section, nous nous sommes basés sur le corpus suivant :

Domaines	Titre	Auteurs
Arts Plastiques	Programmes d'enseignement d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège - Bulletin officiel spécial n°6 du 29 août 2008	MEN
Arts Plastiques	Ressources d'accompagnement des enseignements en arts plastiques aux cycles 2 et 3	MEN
Arts Plastiques	Programmes cycle 2, BO n°31	MEN
Arts Plastiques	Programmes cycle 3, BO n°31	MEN
Arts Plastiques	Programmes cycle 1, BO n° 25	MEN
Arts Plastiques	Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	MEN
Education	Organisation des cycles Bulletin officiel n° 32 du 5 septembre 2013	MEN
Education	Ressources d'accompagnement aux programmes d'AP site Eduscol	MEN

4.1 Les prescriptions

Les textes utilisés dans cette section sont répertoriés dans le tableau récapitulatif présenté en début de chapitre. La création du cycle 3 (Ministère de l'éducation Nationale & Décret n° 2013-682, 2013) comme nous avons pu le voir précédemment participe d'une volonté de mise en réseau et de continuité dans les apprentissages des élèves. Le partage de ce cycle dans l'inter degré induit que cette conception spiralaire de l'enseignement soit co construite entre les acteurs dans un « souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages » (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015, 2015, p. 90), « pour engager progressivement les élèves dans une pratique sensible plus autonome » (Idem, 2015, p. 137).

4.1.1 Que disent les prescriptions

La discipline des AP est fondée sur le binôme que B.A Gaillot nomme pratique/réflexion (1997). On retrouve cette conception dans les prescriptions « La pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée » (Ministère de l'éducation Nationale & Arrêté du 9-11-2015, 2015, p. 137).

L'élève doit être mis en situation de pratique « de jeu » afin de découvrir par lui-même pour ensuite amorcer un retour réflexif. Le professeur quant à lui doit mettre en place la situation

didactique issue des prescriptions favorisant cette mise en pratique réflexive. Ces conditions favorables de jeu découlent de plusieurs facteurs dont ceux induits par le milieu didactique. Nous nous référons ici à l'approche ergo didactique telle que définie par F. Brière et plus spécifiquement L. Espinassy pour ce qui concerne l'enseignement des AP (Espinassy & Terrien, 2018).

4.1.2 Qu'observe-t-on dans les classes ?

Dans cette section, nous nous basons sur les données suivantes :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
2	13/04/2018		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
3	01/06/2018		Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
5	22/11/2018		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
9	08/01/2019		Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
13	25/02/2019		Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
15	22/11/2019		Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles	Inspe
17	20/01/2020		Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur

instruction au sosie	
autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	
notes ethnographiques	

La présence d'une appropriation ou pas des prescriptions est expliquée par les acteurs selon plusieurs facteurs : le statut, le manque de temps, le déficit de formation initiale ou continue. Même si bien entendu ces différents éléments s'entrecroisent parfois.

4.2 Le statut

La confrontation des différentes sources confirme le positionnement spécialiste/non spécialiste face aux prescriptions. Les PE déclarent ne pas se sentir légitimes en termes de connaissances et de formation par rapport à la discipline. Cela se traduit entre autres par un transfert du dispositif didactique du 2nd degré vers le 1^{er} degré :

*Sara L 47 à 52 : « On a vraiment **essayé d'adapter** la séance que l'on a monté avec les autres enseignantes de l'école de la Maille en fonction d'une des séances d'Ava ce qu'on n'avait pas fait jusqu'à présent avec elle. C'est-à-dire **essayer de calquer un petit** peu son enseignement et sa méthode et de le reproduire dans notre classe ».*

Cette situation de co-construction n'est d'ailleurs pas vécue comme telle par les acteurs du 1^{er} degré :

*Sara L 98 à 100 : « On était dans un échange de pratique... non en fait pas tellement ! on n'était pas dans un échange de pratique **puisqu'on s'est beaucoup inspiré des pratiques d'Ava** pour construire notre séance ».*

Nous pouvons noter que ce transfert se fait sans adaptation au public, l'expertise est considérée comme venant du PAP (elle n'est jamais remise en cause) car cette dernière maîtrise les concepts et les notions de la discipline.

Sara L 56 à 70 : « On a les mêmes programmes mais quand même la perception des arts plastiques est bien différente au collège par rapport à nous (une pause de réflexion) alors Ava elle va envisager son enseignement déjà de manière plus approfondie (...) qu'elle peut se permettre avec ses élèves de sixième déjà d'entrer un petit plus en profondeur. C'est plus abstrait ».

Lors des échanges avec les PE du cycle 3, nous observons que leur moyen de s'approprier les prescriptions d'AP est de rechercher les apprentissages non pas dans le disciplinaire mais dans les enseignements dits fondamentaux. Ces derniers sont des béquilles venant rassurer le professeur. Ainsi ce qui est désigné comme des « notions plus abstraites » sont laissées à la charge du PAP.

Ainsi lors d'une mise en pratique d'élèves consistant à tracer un mur puis à imaginer ce que l'on peut découvrir derrière celui-ci une fois cassé en partie, Anna déclare :

Anna L 22 à 24 : « Je leur fais tracer le mur pour travailler en même temps mes mathématiques sur le tracé à la règle, sur les mesures de longueur, partage de distance ».

Pour cette PE nouvellement arrivée dans l'école, il est important d'asseoir son apprentissage et ses habitudes auprès de ses élèves et des parents. Ainsi, elle souhaite se focaliser sur les mathématiques et le français même si elle a conscience de la nécessité pour les élèves d'apprendre autrement. Ceci vient prendre le pas sur l'appropriation des prescriptions en AP comme source d'apprentissage pour les élèves.

Ainsi le temps de verbalisation, moment fondamental dans la prise de conscience du faire en AP (Espinassy, 2018; Gaillot, 1997), n'est pas envisagé comme un temps de sédimentation des savoirs mais comme une activité langagière liée uniquement à la discipline du français. Nous pouvons illustrer ce positionnement au travers des deux échanges suivants issus du Verbatim de l'autoconfrontation simple de Anna L 233 à 237 :

Chercheuse (C) : quand vous regardez les productions comme cela, quel est ton objectif ?

Anna : Qu'ils observent, qu'ils verbalisent et qu'ils soient capables de me dire ce qui a été fait et ce qu'ils peuvent voir.

C : quand tu dis verbaliser ?

Anna : c'est du français

Mais aussi :

*Anna L 257 à 263 : peut-être que la verbalisation, le fait de narrer une scène... **j'aurai peut-être dû le faire plus tard. Dans une séance de français** où j'aurai pu prendre une ou deux réalisations d'arts visuels et on aurait **pu travailler avec un objectif précis en français et non en arts**. Parce que là j'ai fait verbaliser mais au final est-ce que cela nous sert à quelque chose dans la séance ? non*

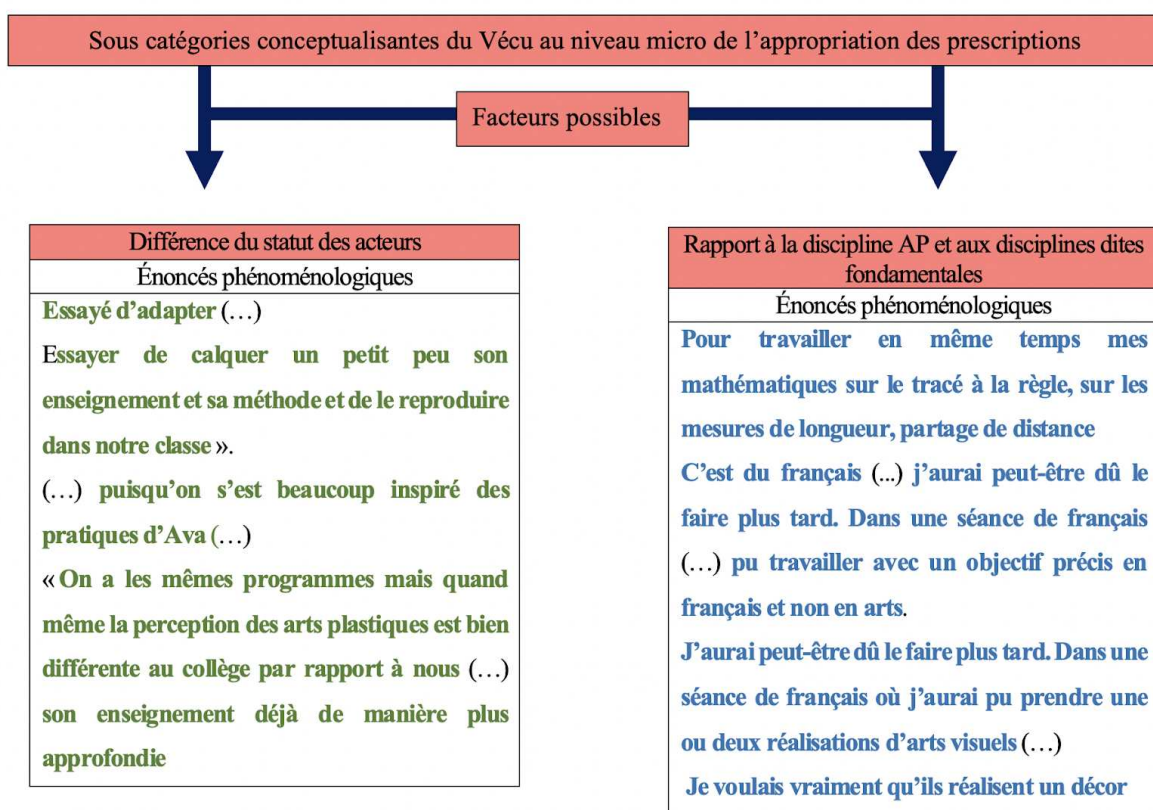
C : parler de narration, ce n'est pas un objectif d'arts plastiques ?

Anna : non, je voulais vraiment qu'ils réalisent un décor ».

Nous constatons ici que d'une part l'acte de verbaliser pour les élèves est considéré uniquement comme du Français et non comme une mise en lumière du *faire* plastique. D'autre part, la remédiation pour accéder à un apprentissage n'est envisagée qu'au travers d'une discipline dite fondamentale « **J'aurai peut-être dû le faire plus tard. Dans une séance de français où j'aurai pu prendre une ou deux réalisations d'arts visuels** ». Mais cela vient également traduire la difficulté d'appropriation des prescriptions. En effet la notion de narration, présente dans les programmes d'AP (Ministère de l'éducation Nationale & Arrêté du 9-11-2015, 2015, p. 140), n'est pas envisagée comme un apprentissage lié à cette discipline mais encore une fois au Français. Les AP sont convoqués pour illustrer « **Je voulais vraiment qu'ils réalisent un décor** ».

Nous pouvons ici convoquer la formulation de concept primaire explicitée par Vygotski telle que nous l'avons exposée dans notre cadre théorique (Voir Chapitre 2, 9.3) et plus spécifiquement ce que nous pourrions appeler ici les concepts primaires intra-partagés. Nous entendons par là le fait que le concept primaire scientifique de narration comme porteur d'apprentissage est assimilé dans un objectif de Français mais il n'est pas transposé en AP. Ce concept n'est pas partagé par l'enseignant lui-même dans une dimension intra personnelle des savoirs comme un apprentissage interdisciplinaire possible.

Nous proposons ainsi le tableau suivant :



4.3 Le manque de temps

Les acteurs convoquent très largement le manque de temps pour « pouvoir tout faire ». Le temps pédagogique ne permet pas au temps didactique de la chronogenèse de l'enseignement de se développer. Cette dimension est principalement vécue comme un manque, cela se traduit dans nos entretiens de plusieurs façons :

- le sentiment de devoir faire un choix dans les enseignements :

*Anna L 119 à 123 : « Non cette année, **c'est trop tôt** pour moi. **Je ne focalise pas sur les arts visuels** avec mes fiches tout ça. Pour l'instant **je me focalise sur les maths et le français** (...) Donc je te dis la vérité... je leur fais faire de l'art visuel parce que c'est important pour eux et même pour moi. C'est important de les valoriser autrement mais après... **pourquoi pas plus tard qu'ils aient un cahier d'arts visuels**... ».*

Le professeur doit instaurer des priorités et celles-ci vont aux disciplines dites fondamentales. Les enseignements artistiques ne sont pas niés dans leurs intérêts pédagogiques mais le manque de temps fait que les heures imparties à ces derniers sont souvent récupérées pour les savoirs fondamentaux (lire-écrire-compter).

Ce manque de temps est également ressenti à deux niveaux distinctes :

- celui du travail enseignant d'une part qui se manifeste par le besoin de temps pour échanger et travailler ensemble dans un réseau :

*Sara L 35 à 36 : « Ça (un moment d'échange institutionnalisé) nous a aidé en fait car **on manque de temps avec Ava pour se rencontrer** »*

- celui du travail des élèves d'autre part : Léa L 15 à 17 :

*« Pour qu'ils me fassent une ligne mais déjà **on serait tellement dans la perte de temps** et puis ce n'était pas le but. Donc (...), il y a des patrons ».*

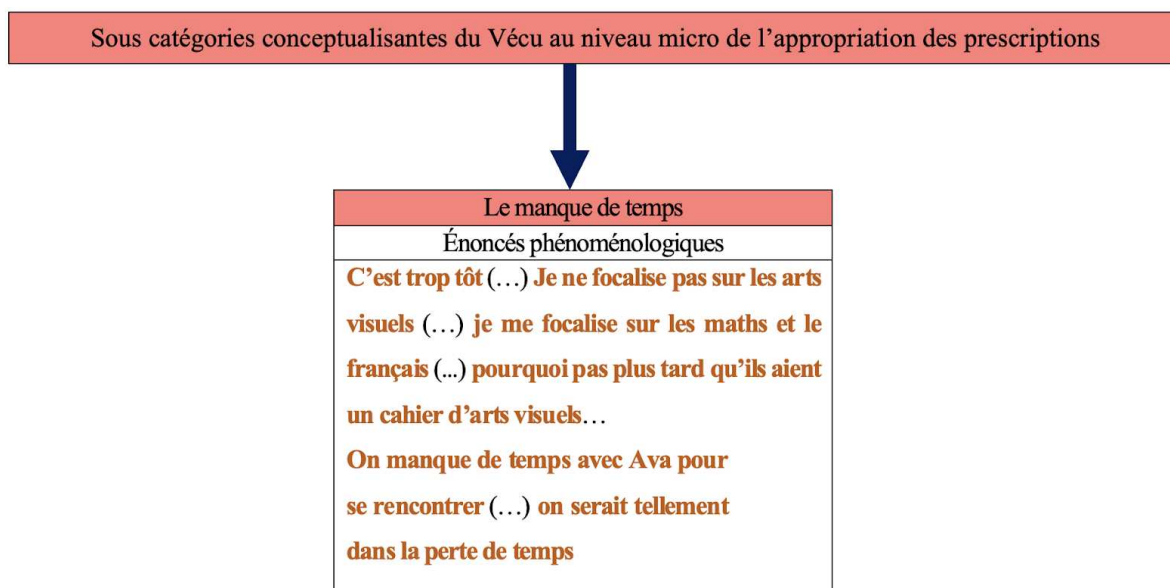


Figure 62 Tableau des facteurs d'appropriation des prescriptions au niveau micro

4.4 Le déficit de formation

L'appropriation des prescriptions par les enseignants est expliquée par les acteurs eux-mêmes par un déficit de formation. Nous pouvons noter l'expression d'un sentiment de difficulté à comprendre les notions prescrites dans les programmes. Ainsi la notion de narration est comprise dans le contexte disciplinaire du français mais semble devenir opaque quand elle se trouve dans le cadre des AP.

À la question :

*Parler de narration, ce n'est pas un objectif d'arts plastiques ? Anna répond L 263 : « **non, je voulais vraiment qu'ils réalisent un décor** ».*

Lors des différents entretiens le terme « d'abstrait » est souvent associé aux notions d'AP pour exprimer la difficulté pour les enseignants de les maîtriser :

*Sara L 69 à 73 : « **C'est plus approfondi. J'ai l'impression qu'elle peut se permettre avec ses élèves de sixième déjà d'entrer un petit plus en profondeur. C'est plus abstrait, elle ne partira jamais d'une œuvre qu'elle va montrer, elle montre les œuvres à la fin. Ce que nous on ne fait pas forcément à l'école élémentaire puisque l'on part souvent d'une œuvre d'un artiste et ensuite on travaille autour de cette œuvre et de cet artiste** »*

On constate dans cet extrait que pour la PE qu'une des raisons de la non-abstraction des concepts en élémentaire est reliée à la construction didactique même du cours d'AP : « **à l'école élémentaire puisque l'on part souvent d'une œuvre d'un artiste** ». Il faut ici comprendre que le terme d'abstrait est employé dans le sens de détaché de toute représentation au départ.

On peut également retrouver cette expression de manque de formation lors des temps d'échange à l'intérieur des réseaux. Lors de la réunion du groupe de travail arts et culture du réseau Chambon-Feugerolles verbatims 17, une grande majorité des participantes disent avoir choisi ce groupe car elles n'y « **connaissent** » rien en AP.

Ce sentiment de non-maitrise du champ disciplinaire se retrouve associé parfois à la question du temps comme évoqué plus haut. Le même groupe de travail exprime sa difficulté à mettre en place un PEAC pour l'élève pour des raisons de temps mais aussi de connaissance des différents domaines artistiques et culturels.

*17 Gr arts et cult. L 26 à 28 : Une école du réseau souhaiterait avoir une formation sur l'architecture car cela est apparu comme un manque dans le PEAC des élèves. PE : « **Comment faire travailler les élèves sur l'architecture ?** », « **Je n'y connais rien du tout en archi !** ».*

Cette situation est également relevée par Emma, coordinatrice du réseau REP+ :

Emma L 65 à 68 : « On va dire que pour le français et les maths le PE, il se sent tout fait légitime. EPS, ça devient déjà un peu plus compliqué, on aime beaucoup avoir l'appui du maitre-nageur. On commence à chercher une aide extérieure et un niveau d'expertise. Mais je me demande s'il n'y a pas un décalage entre ce qu'on s'imagine qu'il faut qu'on fasse et ce qu'on fait réellement ».

Le statut spécifique de la coordinatrice lui permet d'avoir du recul sur les attentes des prescriptions et les postures des enseignants qui « *se mettent la pression* » quand ils sortent de la zone de confort des savoirs fondamentaux.

De ce manque de confiance face à des notions jugées abstraites, du constat exprimé d'un manque de formation associé à un sentiment de non-légitimité favorise sur le terrain le recours (voir la délégation) de l'enseignement artistique et culturel à des partenaires extérieurs.

Emma L 73 à 76 : « Pour combler ce manque de connaissance ou de niveau d'expertise qu'on (les PE) n'aurait pas. En arts visuels, en musique (...) On va faire appel à des intervenants ».

Certains réseaux ont pu temporairement abandonner l'EAC à des intervenants, ainsi un Loïc, IEN, a pu constater lors de son arrivée dans un réseau REP :

*Loïc L 12 à 17 « Dans le domaine des arts et de la culture, **tout était délégué à des prestataires**. Entièrement délégué ! Un exemple (...) en musique, l'intervenant musique intervenait dans toutes les classes de la maternelle au CM2, 36 heures, en clair recouvrait l'entièreté des programmes en volume horaire. Vous voyez tout de suite les arts... Cela voulait dire que **nous PE, on n'enseignait plus les arts et la culture.** »*

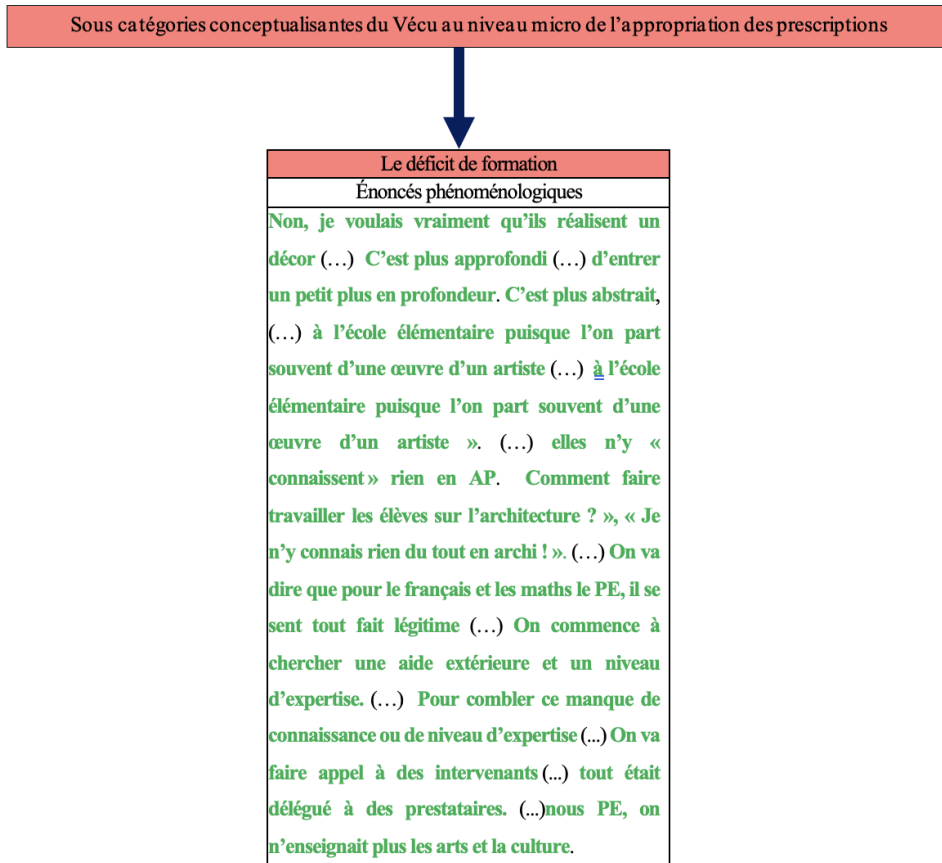


Figure 63 Tableau des facteurs d'appropriation des prescriptions au niveau micro

Dans cette section, nous avons à partir de nos relevés de verbatims pu constater que plusieurs facteurs peuvent agir sur le développement de l'activité et notamment sur la manière de s'approprier les prescriptions au niveau micro. Nous avons formalisé ces facteurs agissant sur la sous- catégorie du vécu au niveau micro de l'appropriation des prescriptions :



Figure 62 Organisation des sous-catégories du niveau micro

Nous pouvons ainsi enrichir nos catégories conceptualisantes de plusieurs sous-niveaux :

Vécu au niveau intra-micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécue au niveau macro/méso	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	
Vécu au niveau micro :	

Sous-catégories du niveau micro :

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	

Figure 63 Catégories et sous-catégories conceptualisantes

Si nous avons vu que l'organisation interne au réseau avait un impact sur le travail au niveau méso et méso/micro (Voir Chapitre 4 3.1), nous pouvons voir ici que malgré cette différence entre nos deux terrains, les facteurs pouvant agir sur l'appropriation des prescriptions sont très souvent partagés par les acteurs quelle que soit leur implantation. Le rapport entre les attentes prescriptives et les conditions de travail ont un impact sur le développement de l'activité. L'appropriation des prescriptions en AP par les acteurs du 1^{er} degré est contrainte par le manque de temps en classe pour appliquer toutes les prescriptions disciplinaires. Celles-ci sont alors hiérarchisées en donnant une priorité aux français et aux mathématiques. Les prescriptions sont vécues comme complexes par les non spécialistes ce qui peut se traduire par un recours à des intervenants extérieurs, un sentiment de non légitimité par rapport aux PCL experts de leur discipline ou par une forte demande d'accompagnement et de formation dans ces disciplines jugées « non maîtrisées ».

La polyvalence des PE semble vécue comme un atout à l'intra degré (multiplications des projets interdisciplinaires par exemple) mais plus difficilement à l'inter degré où elle se transforme pour les acteurs en un sentiment de non reconnaissance par les acteurs du 2nd degré de cette spécificité.

Ainsi à ce stade, nous pouvons proposer le schéma suivant :

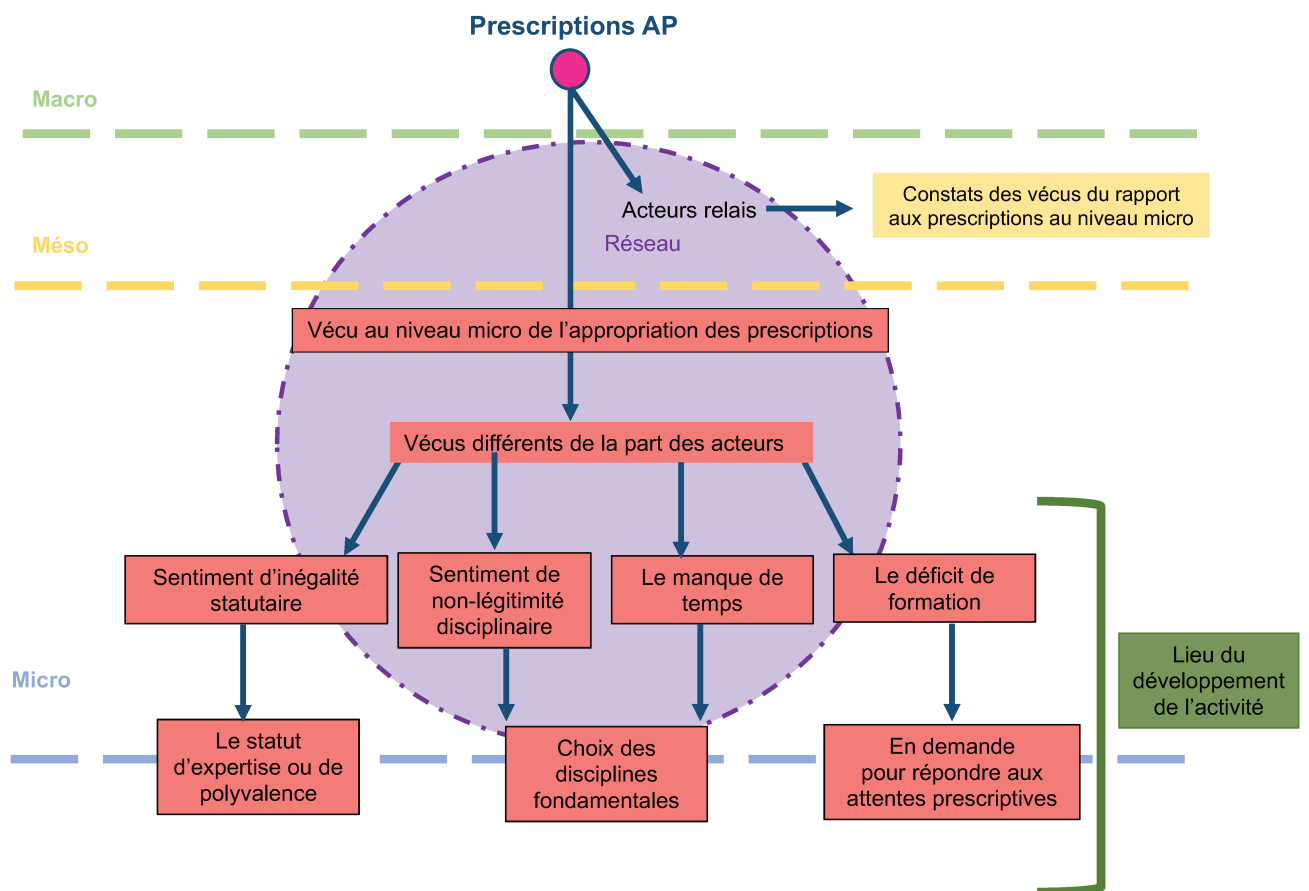


Figure 64 Schéma synthétique des chemins d'appropriation des prescriptions

5 Conditions, contraintes, lien entre le réel de l'activité et la place organisatrice des prescriptions

5.1 Question du partage par les acteurs des *concepts primaires*⁴⁹ induit par les prescriptions.

Les textes prescriptifs évoqués dans cette partie sont ceux abordés dans notre partie 1 de ce même chapitre.

Comme nous avons pu le voir dans les exemples évoqués, les prescriptions sont connues – à différents degrés – par les acteurs. Leurs appropriations diffèrent selon le contexte de l'activité mais aussi selon la situation initiale de l'enseignant.

⁴⁹ Voir chapitre Vygotski

Nous avons pu constater à partir de nos données que les apprentissages visés par les prescriptions n'étaient pas toujours compris par les acteurs.

À cela plusieurs raisons :

- la formulation des notions spécifiques aux AP n'est pas différentes de certains apprentissages interdisciplinaires ex : la narration,
- la formulation des prescriptions se base sur des concepts primaires qui ne sont pas partagés par tous les acteurs à qui elles sont destinées ex : l'expressivité de la couleur ou encore les dispositifs de présentation (Voir les exemples donnés en Chapitre 2, 9.5).

Plusieurs sous-groupes sont à prendre en considération :

- professeurs des écoles,
- professeurs des écoles ayant une formation en AP,
- acteurs du 1^{er} degré ayant une position de recul par rapport aux prescriptions (directrices, coordinateur, IEN...),
- professeurs d'Arts Plastiques du 2nd degré.

Chacune de ces catégories développe des compréhensions propres des notions d'apprentissages liées aux prescriptions qu'elle qualifiera de « plus ou moins abstraites » selon son degré d'assimilation.

Nous faisons référence ici à notre cadre théorique et à notre proposition de concept primaire partagé en lien avec la pensée de Vygotski (Voir Chapitre 2, 8).

Ceci explique l'utilisation par les PE du terme de « abstrait » pour définir les attentes des prescriptions. En effet, le caractère polyvalent de leur activité ne favorise pas une compréhension immédiate de ces concepts primaires partagés qui nous le rappelons sont des « concepts-en-acte » tels que nous les avons développés au chapitre 2, 9.5).

Aussi afin que les acteurs se comprennent et abordent les prescriptions de manière commune leur appropriation nécessite plusieurs niveaux d'activation de ces concepts primaires :

- les concepts primaires doivent être *a minima* connus par tous les acteurs auxquels les prescriptions s'adressent,
- les concepts primaires doivent être partagés entre les différents acteurs afin de favoriser un travail de co-construction inter-degré.

Les concepts primaires doivent être intra-partagés par les acteurs en tant qu'individus. Le passage d'un concept primaire d'un domaine à un autre permet un transfert de connaissance d'un champ d'expertise à un autre champ.

Si nous reprenons l'exemple de la narration, il s'agit d'une concept commun à la fois à la discipline du Français mais aussi des AP. Ce concept peut être considéré comme intra-partagé

entre deux acteurs – dans notre cas une professeure des écoles et une professeure d’AP – il peut y avoir transfert de connaissance à partir du moment où les individus dans une relation d’échange à l’intérieur du milieu professionnel vont apporter les spécificités d’approche de ce concept selon qu’il soit abordé en Français (le schéma narratif, la personne utilisée selon l’implication du narrateur etc.) ou en AP (la narration visuelle, la notion de temps suggéré etc.). Les deux acteurs en se retrouvant dans le partage de ce concept primaire vont à la fois en relever les similitudes – comme la cohérence du schéma narratif et de la narration visuelle – pour faire comprendre le récit et enrichir leurs approches en venant assimiler les spécificité du concept dans la discipline autre. Nous postulons que ces interrelations peuvent enrichir les situations qui se développent dans les milieux didactiques de chacun des acteurs concernés.

5.2 L’activité se développe à l’intersection des milieux professionnels⁵⁰ :

Nous faisons le choix de nous interroger sur le lien entre le réel de l’activité par rapport au rôle organisateur des prescriptions en comparant deux activités enseignantes de cycle 3 à l’intérieur de nos deux terrains d’observation.

Dans un des deux réseaux, une école a décidé de mettre en place des temps forts liés aux arts. Cette situation est due à deux facteurs :

- d’une part le renouvellement d’une grande partie de l’équipe éducative dont la direction,
- de la rencontre d’individualités.

Les extraits suivants issus de l’entretien avec Ela la directrice sont caractéristiques de cette situation :

11	05/02/2019		audio	Ela	Directrice d’école	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
----	------------	--	-------	-----	--------------------	---------------------	-------------------

*Ela L 4 à 8 : « Par rapport au PEAC...Moi, **je suis arrivée cette année** donc j’ai l’impression qu’il n’y avait pas grand-chose de fait... J’ai l’impression que **c’est plus la rencontre d’individualités** qui a fait que les AP euh.... Voilà, on y travaille dessus parce que... Moi, personnellement, **je me sens à l’aise avec ça**. Et c’est une dynamique qui s’est créée au sein de l’équipe assez spontanément ».*

Il est à noter que la présence de Léa formée à l’enseignement artistique dans cette école à participer à cette dynamique :

*Ela L 87 à 89 : « Bon c’est vrai que **la présence de Léa** nous a été intéressante. **La démarche aussi en AP où on les met devant une situation-problème** donc on a essayé dans les activités de leur proposer ça... »*

Malgré tout le rapport aux prescriptions restent différents entre les membres de l’équipe.

⁵⁰ (Espinassy & Terrien, 2018)

Si pour certains, l'appropriation des programmes est difficile, ils ne semblent pas être considérés comme une ressource possible :

*Ela L35 : « Oui... **On essaie de se caler avec les programmes** ».*

*Ela L 47 : « Eh ben... (hésitation), **on n'a pas trop regardé...** (rires) ».*

Ela L 79 : « Non parce qu'honnêtement les programmes... »

Lors d'un échange-off suivant son autoconfrontation simple, Anna explique qu'une fois qu'elle a trouvé son activité sur internet, elle cherche comment elle peut se rattacher aux programmes. Nous pouvons constater qu'ici Anna va chercher des ressources hors prescriptions pour mettre en place une situation didactique. Pour atteindre l'objectif prescriptif, elle transforme l'activité trouvée sur internet en *outil pour agir* dans le sens des attendus du programme.

Léa est la seule à évoquer des notions et des compétences prescrites dans les programmes. Comme le montre la photo ci-dessous, elle s'appuie sur des compétences des prescriptions d'AP pour créer un affichage sous le tableau à destination des élèves qu'elle va convoquer de façon transdisciplinaire.

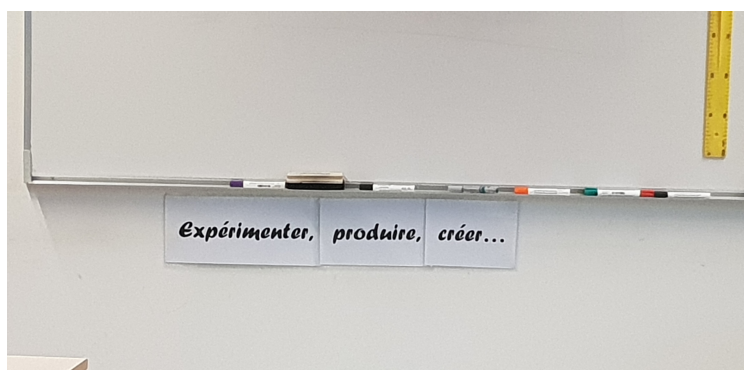


Figure 65 Affichage reprenant la terminologie des compétences des programmes d'Arts Plastiques

Le terme « d'abstrait » n'est plus convoqué, Léa se questionne en termes d'apprentissage pour les élèves.

Quand elle parle de son activité, elle développe les choix faits pour atteindre des objectifs d'apprentissages plastiques précis. Ainsi elle va l'exprimer en parlant du cheminement entre l'idée et la réalisation— que nous considérons ici comme un concept primaire en AP— qui est source d'écart de représentation :

*Léa L 18 à 20 : « Ce n'était pas une compétence de création mais ils avaient besoin parce que cette mise à **l'écart entre ce qu'ils voulaient faire et ce qu'ils arrivaient à faire** ».*

Elle prend en compte les caractéristiques de ce concept primaire pour construire sa situation didactique.

La Figure 66 nous montre que lors de son entretien, les verbes d'actions liés à la pratique des élèves sont majoritaires :

10	05/02/2019		audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
----	------------	--	-------	-----	----	---------------------	-------------------



Figure 66 Verbes d'action utilisés pour parler de la pratique des élèves

Il s'agissait dans cette séquence d'amener les élèves à se confronter aux qualités physiques et plastiques de matériaux (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015, 2020a) au travers de la réalisation d'un personnage en volume en argile. Dans un premier temps, l'enseignante fait le choix de les faire expérimenter des matériaux différents en espérant des « **transferts de compétences** » au fur et à mesure des découvertes. Elle s'inscrit ici dans le temps didactique d'expérimentation précédent la phase de production (Espinassy, 2018; Espinassy & Terrien, 2018; Gaillot, 1997). Devant la difficulté des élèves à représenter un personnage, elle fait le choix de mettre en place un atelier pour appliquer les proportions du corps humain. À ce moment-là, elle sait qu'elle ne répond plus aux attentes prescriptives et l'on peut noter dans l'entretien qu'elle manipule la notion d'écart entre le modèle et la représentation⁵¹ pour la questionner par rapport à la réalité de son groupe classe. La terminologie liée aux prescriptions est utilisée et questionnée par rapport à la construction didactique du cours :

Léa L 7 à 10 : « Ils (les élèves) ont envie à un moment donné, tu sais l'écart de représentation dans les compétences que ce qui dessine, ils ont envie que ce soit beau pour eux et que cela ressemble à quelque chose. Donc, j'ai un truc tout bête en atelier parce que c'était à leur demande, c'était la proportion du corps ».

5.3 Le travail enseignant

Dans une approche ergo-didactique, on peut constater chez les enseignants des rapports différents à la pratique des élèves.

Afin de faciliter la diversification des réponses, Léa va organiser l'espace de sa salle différemment en installant des ateliers. Créant ainsi les conditions favorables à la découverte et aux expérimentations des élèves.

⁵¹ Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p 140.



Figure 67 Organisation spatiale de la salle de Léa

D'une part, elle adopte une attitude face à ses élèves de questionnement. Nous pouvons relever dans un temps de verbalisation à partir d'expérimentations plastiques de ses élèves, l'emploi des formulations suivantes :

12	12/02/2019		vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
----	------------	--	-------	-----	----	---------------------	-------------------

Léa : « Je ne sais pas ? Qu'est-ce que tu en penses toi ? », « C'est son avis, il a le droit », « il n'y a pas de juste ou de faux ».

D'autre part, elle dégage ses élèves de toute obligation de « bien faire » pour exposer les travaux et insiste sur l'aspect d'expérimentation :

10	05/02/2019		audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
----	------------	--	-------	-----	----	---------------------	-------------------

Léa L 35 à 38 : « Et de se dire : "et ben, cela ne va pas occasionner une expo machin", ça les libérait de pleins de choses "et ben tiens, teste, ça va ?", " nous, on s'est aperçu quand c'est trop lourd ou quand les jambes sont trop fines, ça ne marche pas. Donc forcément, c'était la même chose en pâte à modeler ».

Cette posture est à mettre en regard de la mise en activité des élèves chez Anna. Sa classe est organisée en autobus et chaque élève travaille à sa table. L'enseignante circule silencieusement dans les rangs et chuchote avec les élèves avec qui elle échange.



Figure 68 Anna circulant dans sa salle pendant la pratique des élèves

Son tableau est organisé de manière très claire.

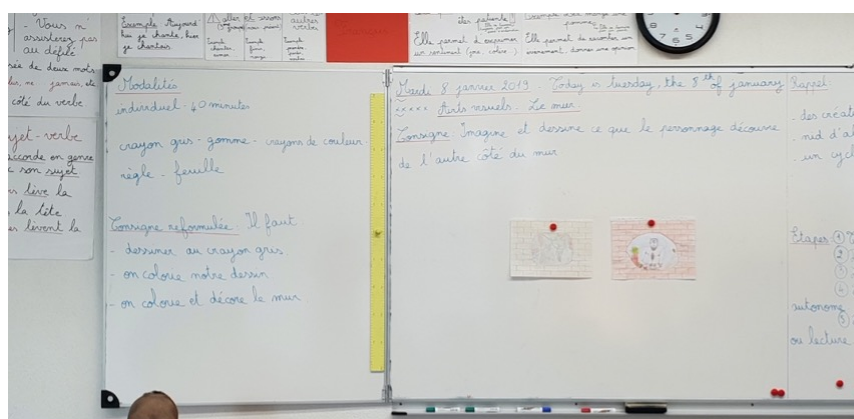


Figure 69 Organisation du tableau dans la classe de Anna

Plusieurs informations sont à relever :

- sur le panneau central, la consigne est écrite et accompagnée de l’affichage de deux travaux d’élèves réalisés l’année précédente. Ce choix oblige les élèves à avoir en regard des productions d’élèves qui par le fait qu’elles aient été choisies par le professeur prennent valeur d’exemple,
- sur la partie latérale, sont inscrites les étapes à suivre pour réaliser la production. La partie expérimentale de la pratique des élèves est ici niée et aucune dimension de choix n’est laissée à leur initiative.

Les attendus prescriptifs aussi bien au niveau de la didactique de la discipline que des programmes sont très explicites sur la part importante donnée à la pratique exploratoire. « L’enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d’invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l’autonomie » (Ministère de l’éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015, 2020b, p. 27), ces attentes étant permises par des constructions didactiques sollicitant la démarche de création des élèves en lien avec un recul réflexif (Espinassy, 2018). On peut constater que l’on ne retrouve pas au travers de la pratique professionnelle que nous venons de développer ces attentes. Les concepts primaires – en-acte – ne trouvent pas un milieu didactique adéquat pour se développer. La non appropriation des concepts primaires dans l’activité de Anna l’amène à construire son milieu professionnel à partir de ressources extérieures qui ne permettent pas la mise en place d’un milieu didactique favorable aux apprentissages par la pratique exploratoire.

Si dans une approche ergo-didactique, nous pouvons affirmer que la mise en espace de l’espace, la mise-en scène des outils, le rapport aux matériaux etc. sont des éléments favorisant la pratique exploratoire des élèves (Espinassy & Terrien, 2018) , des « concepts primaires » pour la discipline des AP. On peut voir qu’ici cette même mise en espace et en situation des élèves

n'est pas pensée comme un outil didactique possible pour favoriser la pratique et les expérimentations.

Cette posture de contrôle est confirmée (Bucheton & Soulé, 2009) lors de l'entretien, Anna revient souvent sur l'importance de la propreté des travaux des élèves qui semble être le but de l'évaluation finale :

9	08/01/2019		vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
---	------------	--	-------	------	----	---------	---------------

C : « est-ce qu'il y a un objectif d'apprentissage spécifique aux arts plastiques ?

Anna L 279 0 280 : « non.... (Hésitation), enfin oui, je veux que ce soit appliqué ».

Anna L 176 à 181 : « J'essaie d'insister sur le fait que je ne veux pas de travaux bâclés (...) je voulais vraiment qu'ils soient investis et appliqués ».

Le parallèle entre ces deux pratiques professionnelles se développe également dans le statut accordé aux productions des élèves.

Pour Léa, la réalisation des élèves doit se détacher de toute obligation d'exposition afin de « libérer » les élèves. Elle accompagne son propos en insistant sur la compétence expérimenter-produire-crée (Ministère de l'éducation Nationale & Arrêté du 9-11-2015, 2020a) affichée au mur.

10	05/02/2019		audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
----	------------	--	-------	-----	----	---------------------	-------------------

Léa L 34 à 36 : « C'est un truc tu vois dont à priori, ils n'avaient pas eu l'idée. Et de se dire "et ben, cela ne va pas occasionner une expo machin", ça les libérait de pleins de choses ».

A l'inverse, Anna organise à chaque fin de séquence une élection du meilleur travail afin de l'afficher dans la salle de classe. Dans ce cas, le résultat prime sur l'expérimentation.

9	08/01/2019		vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
---	------------	--	-------	------	----	---------	---------------



Figure 70 Travail considéré comme propre par Anna



Figure 71 Travail considéré comme bâclé par Anna

C : « donc l'élève qui fait un travail appliqué a plus de chance de se retrouver élu meilleur artiste ? »

Anna L 282 : « oui, je ne pourrai pas accepter qu'un travail bâclé soit affiché ».

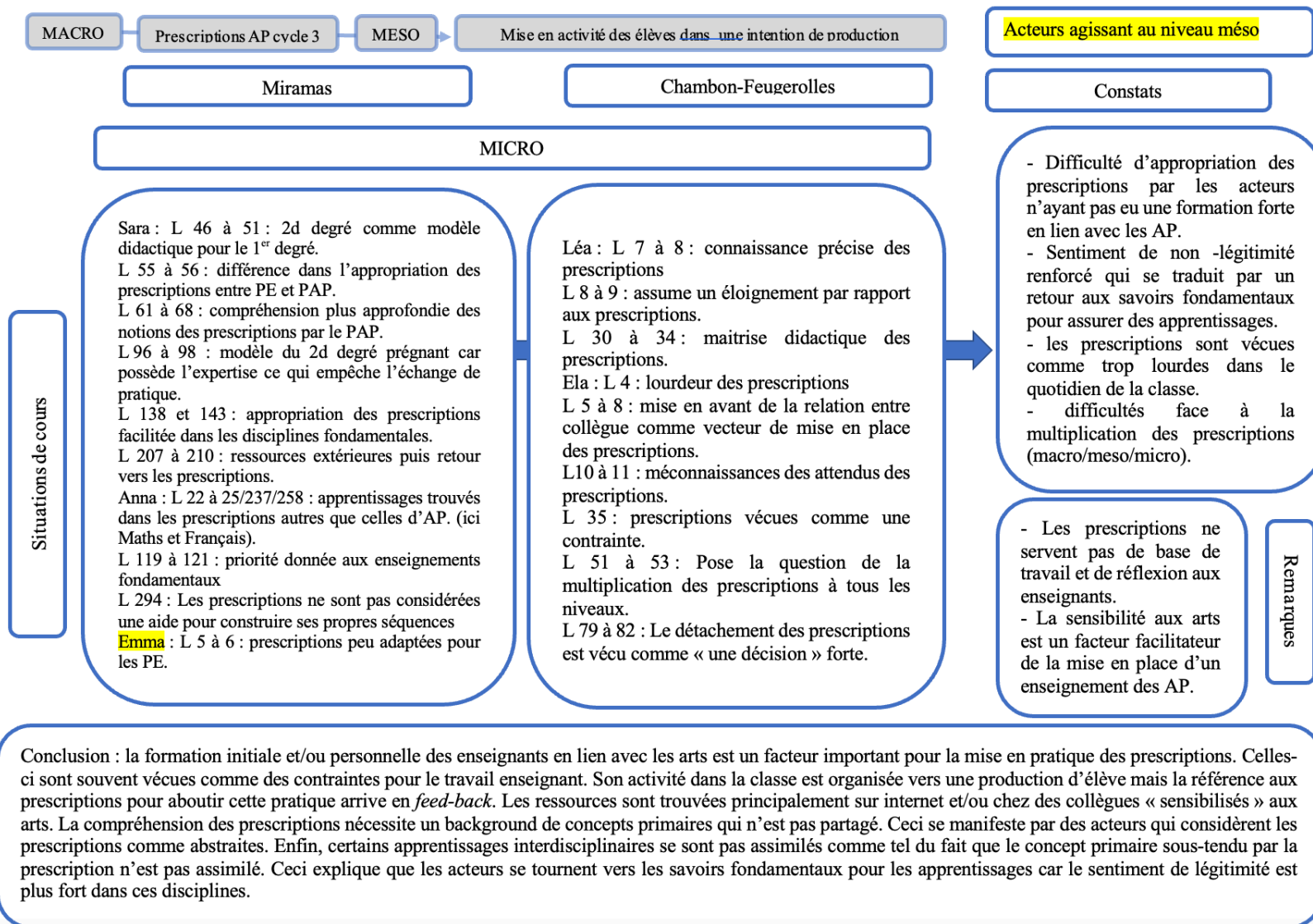


Figure 72 Tableau synthétique des relevés des rapports aux prescriptions au niveau micro

Le tableau ci-dessus correspond aux relevés issus des entretiens dans nos deux terrains avec différents acteurs du niveau micro en lien avec leurs relations aux prescriptions. Les deux cas de figure que nous avons mis en parallèle au début de cette section sont issus de ce corpus.

Les données retenues sont :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
3	01/06/2018	audio	Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
4	08/11/2018	audio	Emma	Coordinatrice REP+	Miramas	Circonscription Miramas
8	11/12/2018	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
9	08/01/2019	vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
10	05/02/2019	audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
11	05/02/2019	audio	Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
12	12/02/2019	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry

Nous avons regroupé dans le tableau tous les propos en relation avec le rapport aux prescriptions, nous souhaitons ainsi permettre la possible apparition de tendances face à ces attentes prescriptives : appropriation, ignorance, contournement, rapport personnel, choix de construction de l'activité par rapport aux prescriptions. Il apparaît des tendances que nous avons vues émerger lors de la construction de nos catégories conceptualisantes (Voir Chapitre 4, 7) comme le sentiment de légitimité face à la discipline, la multiplication des prescriptions, la différence de statut 1^{er} et 2nd degré par rapport aux prescriptions.

En nous référant aux catégories que nous avons définies auparavant, nous pouvons constituer plusieurs niveaux de manifestations d'appropriation des prescriptions dans l'activité des PE observés :

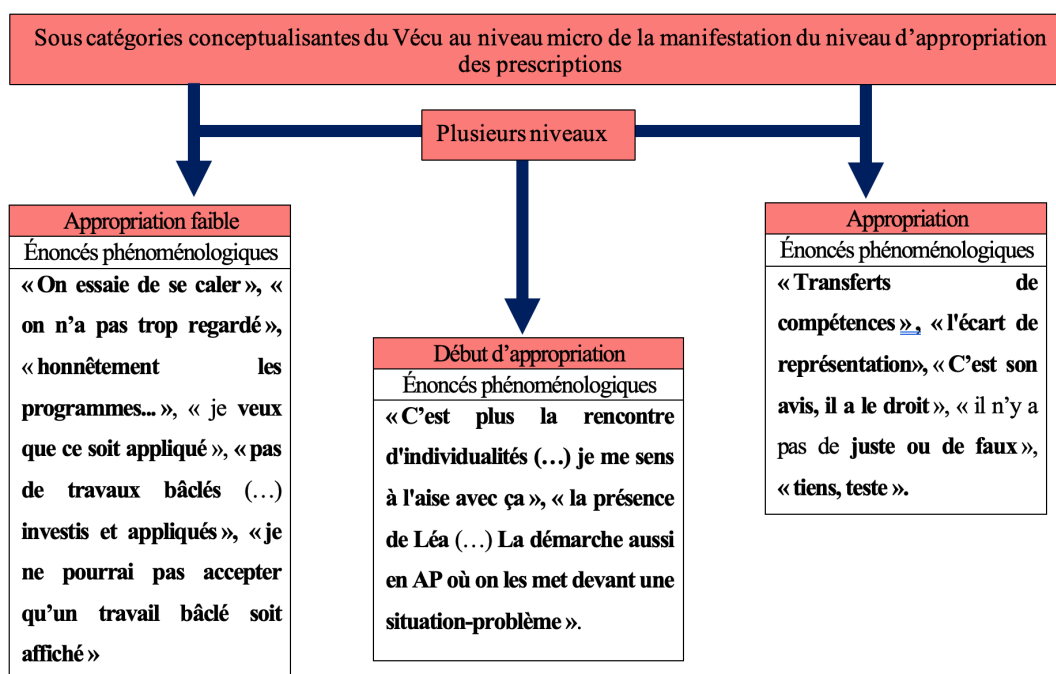


Figure 73 Tableau des niveaux de manifestation d'appropriation des prescriptions

Nous pouvons ainsi affiner nos sous-catégories en lien avec le niveau micro :

Vécu au niveau intra-micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécue au niveau macro/méso	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	
Vécu au niveau micro :	

Sous-catégories du niveau micro :

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
La manifestation du niveau d'appropriation des prescriptions	
Appropriation faible	
Début d'appropriation	
Appropriation	

Figure 74 tableau final des sous-catégories au niveau micro

6 Tableaux d'analyse des transitions de l'action à l'activité

Dans cette section, nous proposons de prolonger nos analyses en poursuivant notre catégorisation en tentant d'analyser ce qui se joue dans le passage de l'action à l'activité.

Nous souhaitons mettre en lumière ce qui relève des phénomènes de manifestation d'appropriation des prescriptions dans l'activité du sujet.

Pour cela, nous faisons référence à notre cadre théorique (Voir Chapitre 2) et nous convoquons spécifiquement la théorie de l'action située (Béguin & Clot, 2004) et l'analyse de l'activité (Clot, 2004, 2007; Espinassy, 2006).

Afin d'arriver à une théorisation la plus fine possible nous avons réalisé un tableau à deux niveaux.

Notre méthode a été la suivante :

- dans un premier temps, nous avons utilisé comme filtre d'analyse de nos données la citation suivante : « L'objectif des courants situés de la cognition et de l'action est de fournir une théorie de l'organisation de l'action, et non de caractériser un type particulier d'action » (Béguin & Clot, 2004, p. 2). Dans cette partie grise du tableau, nous nous sommes attachés ici à ce qui est de l'ordre de l'organisation de l'action dans le cadre de notre recherche ce qu'elle peut manifester de l'appropriation des prescriptions,
 - dans la première colonne, nous avons relevé le plus objectivement possible le résumé des actions principales,
 - dans la seconde colonne, nous avons relevé ce qui est pourrait être de l'ordre de l'objectif de l'action située dans la classe en lien avec les attendus prescriptifs,
 - afin, nous proposons un premier niveau de codification où nous reprenons les catégories déjà définies grâce au code couleur déjà utilisé.
- dans un second temps, nous analysons ce premier niveau au filtre de la définition de l'activité telle que donnée par Espinassy : « L'activité permet au sujet de s'orienter dans un monde d'objets (...) non pas en s'adaptant mais en développant ses transformations internes » (2006, p. 25). Dans cette partie bleutée du tableau :

- nous cherchons à voir ce qui seraient de l'ordre des transformations internes opérées par le sujet,
- enfin nous affinons notre catégorisation par rapport à cette approche de l'activité en lien avec l'appropriation des prescriptions.

Nous avons fait le choix de travailler à partir des données suivantes :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
3	01/06/2018	audio	Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
9	08/01/2019	vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
10	05/02/2019	audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
13	25/02/2019	vidéo	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
14	19/03/2019	audio	Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles	Collège Massenet

autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	
entretien informel	

Nous rappelons ici que ces analyses sont en lien avec le niveau micro que nous avons catégorisé (Voir Figure 73). Nous nous baserons donc sur la codification des catégories suivante :

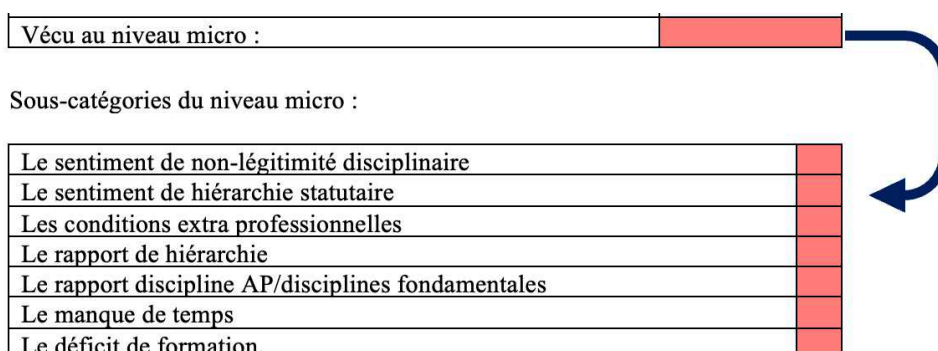


Figure 75 sous-catégories du niveau micro

Afin de différencier et pour plus de lisibilité de ces sous-catégories dans les tableaux que nous allons présenter, nous proposons la légende suivante :

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
Niveau d'appropriation des prescriptions faible	
Début d'appropriation des prescriptions	
Appropriation des prescriptions présente	

Figure 76 Légende code couleur des tableaux d'analyse de l'activité en lien avec l'appropriation des prescriptions

6.1 Anna

9	08/01/2019		vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
---	------------	--	-------	------	----	---------	---------------

Activité							
Action selon Y. Clot							
Action	action située/prescriptions	lien cadre théorique	1er niveau de catégorisation				
Distribution d'un document	Mise en place de l'activité des élèves			Transformations internes	Analyse	2° niveau de catégorisation	
Mime les actions que doivent faire les élèves	Modélisation de l'activité des élèves	Modèle de conditionnement		Adapte la tâche des élèves à ses propres attentes	Posture de contrôle		
Raconte une histoire	Narration fonction d'incitation pour les élèves						
Sépare les demandes faites aux élèves	Absence d'interdisciplinarité dans les apprentissages	Les concepts primaires ne sont pas intra-partagés entre les disciplines					
Fait l'activité en même temps que les élèves	Modélisation des pratiques d'élèves.	Modèle transmissif		Se « retranche » dans sa zone de confort pour cibler des apprentissages	Difficulté au recul critique sur son activité		
Fait reformuler aux élèves	Attente d'UNE réponse. Pas de diversité des possibles	Effet Topaze					
Parle de thème	Le thème est le sujet à (re)produire.	Modèle transmissif / difficulté à identifier les apprentissages					
Recense les réponses possibles au tableau pour pallier « au manque d'imagination ».	Modélisation	Modèle transmissif					
Montre des anciennes réalisations d'élèves	Modélisation	Modèle transmissif		L'élève en tant qu'individu apprenant n'est pas au centre du dispositif	manifestation de l'appropriation des prescriptions faible		
« Il aurait mieux fallu les laisser imaginer et inventer »	Association création plastique à l'imagination à l'inspiration	Pas de visée d'apprentissage exprimée.					
Mise en condition de la pratique des élèves avant la passation de consigne	L'importance est donnée à l'atmosphère de travail et à la mise en condition.	Importance du contrat didactique au niveau de la maîtrise du groupe par rapport au milieu (REP+, famille)					
La consigne est donnée en amont dans les disciplines dites fondamentales	identification des apprentissages en Français et en Mathématiques	Légitimité dans les disciplines dites fondamentales					
Se concentre sur les maths et le français	Découpage du temps contrainte attentes/temps.	Chronogénèse					
Reformulation car mauvaise compréhension de la consigne	Pose la question de la transposition didactique des prescriptions						
							Ne partage pas les concepts primaires des prescriptions
							Refus de la posture de lâcher-prise
							Ne partage pas les concepts primaires des prescriptions

Activité						
Action selon Y. Clot						
Action	action située/prescriptions	lien cadre théorique	1er niveau de catégorisation			
Action selon Y. Clot			Activité			
Action	action située/prescriptions		1er niveau de catégorisation			
Distribution d'un document	Mise en place de l'activité des élèves			Transformations internes	Analyse	2° niveau de catégorisation
Aide les élèves demandeurs	Associe compréhension= activité Quid des élèves qui ne se manifestent pas ?			Se contraint à une discipline de contrôle liée au milieu	Importance de la topogenèse	
Donne un plan de travail à respecter pour tous	Le but est d'aider les élèves en difficulté	Modèle de conditionnement		Activité entièrement tournée vers les disciplines fondamentales	Absence de problématisation des prescriptions	
Intervention orale constante	Posture omnisciente	Modèle transmissif				
Découpe l'activité des élèves en fonction du matériel	Situation vécue comme une contrainte matérielle liée à la réalité du milieu de l'activité.			Le professeur est au centre du dispositif didactique. Son activité est tout entière tournée « à faire faire la tâche » aux élèves	Difficulté à adopter une posture de lâcher-prise	L'activité n'est pas construite sur une transposition didactique en direction des élèves
Activité des élèves = imagination	L'activité des élèves n'est pas associée à une visée d'apprentissage					
Affiche les travaux des élèves au tableau	Élection du meilleur travail= évaluation					
Fait verbaliser sur les travaux	Verbalisation= activité de français et non AP. Pas de transfert des notions d'une discipline à l'autre	Les concepts primaires ne sont pas intra partagés entre les disciplines		Influence du milieu de l'action sur le développement de l'activité		
Se questionne sur les apports du français	Pense en termes de disciplines fondamentales et non liés aux AP.			manifestation de l'appropriation des prescriptions faible		
Se questionne sur les apprentissages des AP = propreté	absence de transfert des attentes liées aux prescriptions	niveau d'appropriation des prescriptions				
Part d'internet pour remonter vers les programmes	Travail non pas de transposition didactique mais d'adaptation d'une ressource extérieure			L'activité est pensée et « évaluée » à « l'aune » des disciplines fondamentales.		

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
Niveau d'appropriation des prescriptions faible	
Début d'appropriation des prescriptions	
Appropriation des prescriptions présente	

Ligne du deuxième niveau de catégorisation :



Conclusion :

L'analyse de cette donnée nous amène à constater que l'activité n'est pas le fruit d'une transformation interne de la part de Anna. Elle correspond plutôt à une application d'attitudes (postures) liée à des facteurs temporels, structurels et matériels (topogenèse) ou encore liée aux conditions de construction des savoirs (chronogenèse).

On peut constater que l'appropriation des prescriptions se situe à un niveau faible en raison de plusieurs facteurs :

- l'identification des savoirs disciplinaires ne sont pas conscientisés par l'acteur. Anna ne manifeste pas dans ses choix didactiques et pédagogiques une appropriation des concepts primaires : par exemple, elle considère que faire verbaliser les élèves sur la construction d'une narration est un apprentissage de Français (Voir Chapitre 4, 5.3). Ceci se traduit par le choix de posture de contrôle aussi bien dans son activité que celle qu'elle projette pour ses élèves,
- cette absence d'appropriation ne peut donc se traduire par des mots (ici une consigne ou des interventions de régulation dans son action, elle est dans une posture de contrôle et non d'accompagnement). Le rapport vygostkien entre pensée et mot n'est pas efficient dans cette activité,
- l'adaptation de ressources extérieures transformées en *outil pour agir* en les reliant *a posteriori* avec les prescriptions (Voir Chapitre 4, 5.3) annihile toute transposition didactique garante d'une situation d'apprentissage pour les élèves,
- nous pouvons supposer que ce niveau faible d'appropriation des prescriptions associé à des choix didactiques qui ne répondent pas aux attendus de la didactique de la discipline peuvent résulter d'un manque de formation en AP. Aussi Anna pour faire travailler ses élèves opère certes des transformations internes pour développer son activité mais en se référant à des modèles qui ne sont pas ceux prescrits (productions montrées comme exemple, disciplines fondamentales, internet, etc.).

Le réel de l'activité associé au rapport au savoir et à l'absence de référence aux concepts primaires discipline (par exemple ici, l'espace suggéré ou encore la narration visuelle) liés à la par l'enseignante ne favorise pas ici une appropriation constructive des prescriptions.

6.2 Sara

3	01/06/2018		audio	Sara	PE	Mirammas	Collège Miramaris
---	------------	--	-------	------	----	----------	-------------------

Activité						
Action selon Y. Clot						
Action	Action située/prescriptions	Lien cadre théorique	1 ^{er} niveau de catégorisation	Transformations internes	Analyse	2 ^o niveau de catégorisation
L 9 : On est en train de s'harmoniser sur un outil qui va suivre l'élève et qui va compiler un petit peu tout ce parcours	Création d'outil	Mise en scène du savoir par la mise en forme qui recrée un univers de référence pour le professeur (Schubauer-Leoni M-L, Leutenegger F)		Transformation, adaptation de ses propres représentations et conceptions internes pour se soumettre à des outils. L'outil est vécu comme un élément « bloquant ».	L'outil censé être un moyen facilitateur de l'activité devient au contraire un empêchement à celle-ci. L'outil est vécu comme la concrétisation de la mise en œuvre des prescriptions. Il est pensé comme un aboutissement et non pas comme un moyen.	
L 10 : C'est en train de se mettre en place mais... c'est difficile.	Sentiment d'obligation de se plier à des règles « auto décidées »	Empêchement à l'action				
L 11 : Chaque enseignant a vraiment des besoins, c'est propre à chaque enseignant	Se créer des outils personnels	Individualisation des outils				
L 35 : Emma nous a inscrites là en fait	Importance de la coordinatrice	Rôle d'un agent régulateur qui va organiser le niveau méso			L'activité au niveau méso peut se développer	

<p>L 35 : Ça nous a aidé en fait car on manque de temps avec Ava pour se rencontrer</p>	<p>Mise en place d'un lien inter degré</p>	<p>Chronogenèse</p>			<p>par la présence d'un agent régulateur. Il atténue certains facteurs d'empêchement à l'activité comme le poids de la chronogenèse</p>	
<p>L 47 : On a vraiment essayé d'adapter la séance que l'on a montée avec les autres enseignantes de la Maille en fonction d'une des séances d'Ava</p>	<p>Sentiment de non-légitimité, polyvalence des PE</p>	<p>Expertise vient du 2nd degré</p>		<p>« Refuse » les transformations internes liées à la mise en œuvre des prescriptions. Le sentiment de non-légitimité est renforcé par l'expertise venant du collègue.</p>	<p>Les prescriptions ne sont pas vécues de la même manière selon le statut des acteurs : constat que les concepts primaires ne sont pas partagés.</p>	
<p>L 56 : On a les mêmes programmes mais quand même la perception des arts plastiques est bien différente au collège par rapport à nous.</p>	<p>Mise en œuvre en classe</p>	<p>Concept primaire non partagé (Vygotski)</p>				

L 68 : Alors déjà, le paramètre matériel, c'est quelque chose	Différence vécues des moyens entre 1 ^{er} et 2 nd degré.	Influence du milieu sur la mise en œuvre des situations didactiques				
L 72 : On part souvent d'une œuvre d'un artiste et ensuite on travaille autour de cette œuvre et de cet artiste	Reste ancré sur un enseignement à partir de modèle (à la manière de)				Les concepts primaires des prescriptions ne sont partagés avec l'acteur de l'activité. Les transformations internes sont de l'ordre du déplacement des objectifs d'apprentissage et des modes opératoires portés par les prescriptions ; « l'artiste », « la technique » servent d'appui et d'éléments « validateurs » de l'activité de	
L 69 : Et en plus c'est plus approfondi. J'ai l'impression qu'elle peut se permettre avec ses élèves de sixième déjà d'entrer un petit plus en profondeur. C'est plus abstrait				Les objectifs d'apprentissages sont transformés pour que cela corresponde au réel de l'activité. Constate malgré tout la non-adéquation avec les attendus prescriptifs.		

<p>L 75 : Alors c'est rendu compte aussi lors de l'atelier en commun sur le blanc de Meudon, à partir de la technique d'Ysaf Kat. Donc là, on a montré la technique de cette artiste locale que l'on a rencontré, on a montré ce que c'était cette technique</p>	<p>Apprentissage = reproduction d'une technique</p>	<p>N'accède pas à un niveau de problématisation des prescriptions</p>			<p>l'enseignant pour la mise en action des élèves.</p>	
<p>L 141 : Oui peut-être plus français, mathématiques (...) En anglais, les compétences sont tellement explicites que là aussi c'est facile à mettre en œuvre.</p>	<p>Plus légitime dans les disciplines dites fondamentales.</p>	<p>Difficulté à transposer et problématiser les prescriptions. Les apprentissages sont compris si les compétences sont explicitement formulées dans les prescriptions.</p>		<p>S'appuie sur des transformations internes liées à des domaines « maîtrisés »</p>	<p>Les actions didactiques ne sont transférées d'une discipline à une autre.</p>	
<p>L 171 : Déjà ils sont beaucoup moins nombreux, elle en a 16 moi j'en ai 27...</p>	<p>Influence du milieu</p>	<p>Ne s'autorise pas à accéder au niveau de lâcher-prise. L'aspect ergo didactique de la mise en œuvre des prescriptions n'est pas envisagé.</p>				

L 253 : On aurait pu partir des éléments que l'on souhaitait voir sur les baies vitrées plutôt que des éléments que l'on ne souhaitait pas voir.	Envisage en amont la production des élèves. Ne pense pas en termes d'apprentissage plastique ni d'expérimentation		« L'artiste », « la technique » servent d'appui et d'éléments « validateurs » de l'activité de l'enseignant pour la mise en action des élèves.	Les prescriptions ne sont questionnées au départ de la situation didactique car elles sont vécues comme "abstraites ».	
--	---	--	--	--	--

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
Niveau d'appropriation des prescriptions faible	
Début d'appropriation des prescriptions	
Appropriation des prescriptions présente	

Ligne du deuxième niveau de catégorisation :



Conclusion :

Dans le cas de cette activité, l'enseignante s'organise à partir de plusieurs facteurs qui vont affecter le développement celle-ci :

- la topogenèse au niveau méso qui peut être un empêchement s'il n'existe pas un agent régulateur (ici la coordinatrice Emma). Le développement de l'activité de l'enseignante dans la classe est induit par les conditions mises à disposition par Emma. Le fait de permettre des relations inter degré est facilitateur pour engager des actions,
- la chronogenèse au niveau méso et macro, l'acteur crée des outils afin de formaliser les savoirs en jeu dans son activité et la temporalité de leurs passages entre les différents acteurs en relation dans le projet. Il est à noter que cet outil engendre des obstacles car il n'est pas encore partagé par tous. Sara en créant un outil qui se veut au départ facilitateur, vient poser un empêchement à son activité (difficulté à se mettre d'accord). Le rôle de l'outil de « moyen à » ou de « moyen pour » n'est pas encore perçu par les acteurs qui ne l'abordent pas en ce sens. L'outil est perçu comme une formalisation de l'activité, une concrétisation de la chronogenèse (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005),

- le sentiment de non-légitimité disciplinaire est régulièrement exprimé par Sara. Elle se place de fait comme observatrice de l'activité de Ava (PAP) en constatant les différences des activités didactiques mises en place.

On peut noter que les prescriptions sont connues mais qu'elles sont « détournées ». L'acteur effectue des transformations internes pour développer son activité qui viennent lui permettre de valider celle-ci. Ainsi l'action des élèves répond à la conception transformée des prescriptions du professeur.

L'enseignante n'utilise pas les prescriptions comme un soutènement. Elle va chercher non pas à s'appuyer sur les notions et concepts primaires présents dans les prescriptions mais sur des éléments « tangibles » telle qu'une technique ou un artiste. Il semble que cela ait un effet rassurant : la technique est identifiable. Sara en la transférant du travail de l'artiste à celui des élèves identifie effectivement un transfert (ici l'utilisation du Blanc de Meudon), il semble plus compliqué de transférer des notions plastiques présentes dans la pratique de l'artiste et qui se retrouvent dans les attendus prescriptifs comme « d'éprouver les effets du geste et de divers outils, de prendre plaisir au dialogue entre les instruments et la matière » (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015, 2020a, p. 43). Les concepts primaires ici rappelés par le texte officiel sont emblématiques de la pratique de référence : ce n'est pas le produit final qui est prioritairement considéré, mais *l'expérience du geste lui-même*, vécu comme une exploration ressentie (« éprouver les effets ») et appréciée (« prendre plaisir au dialogue entre instruments et matière »).

6.3 Ava

13	25/02/2019		vidéo	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
----	------------	--	-------	-----	-----	---------	-------------------

Activité					
Action selon Y. Clot					
Action	action située/prescriptions	1er niveau de catégorisation	Transformations internes	Analyse	2° niveau de catégorisation
Mise en activité des élèves pour répartition des tâches ici faire l'appel pour le professeur	Organisation de la chronogenèse du cours		Les choix organisationnels liés au milieu sont intégrés : prise en compte des contraintes de temps/matériel/pratique.	Chronogenèse/milieu constituent en partie l'activité intégrée spécifique aux AP.	
Demande d'aller plus vite (habituellement accompagnée d'un menace d'une sanction)	Organisation de la chronogenèse du cours				
Organisation de l'activité peinture	Spécificité des AP dans la gestion ergo didactique du groupe classe. Déplacement/temps/pratique				
Mise en place de système d'organisation de la pratique des élèves	Organisation de la chronogenèse du cours				
Accepte un certain niveau sonore par rapport à l'autonomie des élèves	Se place dans la posture de lâcher-prise				
Donne des exemples pour expliciter un terme plastique (ici abstrait)	Modèle transmissif		Les prescriptions sont connues de l'acteur mais elles ne sont pas problématisées. L'acteur ne transforme pas son activité et ne la modifie pas en fonction des prescriptions	Les concepts primaires des prescriptions sont connus mais ils ne sont pas intégrés.	
Attend des élèves une description de leurs productions	Confusion objectif plastique et méthodologique				
Relève des notions contradictoires pour évaluer (ici forme/geste/abstrait)	Confusion dans les objectifs d'apprentissages. Pas de lien évident avec les prescriptions qui ne sont pas évoquées.				
Adapte sa fiche d'évaluation aux réalisations des élèves	Pas de transposition didactique ni de problématisation des prescriptions		La chronogenèse constitue en partie l'activité intégrée spécifique aux AP.		
Difficulté à gérer le temps d'une séance	Chronogenèse				

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
Niveau d'appropriation des prescriptions faible	
Début d'appropriation des prescriptions	
Appropriation des prescriptions présente	
Appropriation incluant les conditions du milieu	

Ligne du deuxième niveau de catégorisation :



Conclusion :

Nous pouvons observer que le réel de l'activité du PAP est fortement impacté par les conditions du milieu (chronogénèse : elle contrôle et cadre un temps qui n'est pas celui des élèves, topogénèse : elle contrôle et cadre la liberté d'action des élèves dans le milieu didactique proposé) qui influencent les choix didactiques du PAP (Espinassy, 2006). Les concepts primaires liés aux prescriptions sont partagés, elle les nomme (abstrait, figuratif, la matérialité de la couleur, l'expressivité du geste pictural voir annexe 1.23) et en donne la définition aux élèves. Néanmoins, on a pu observer que l'acteur n'effectue pas le jeu didactique attendu par la didactique des AP, à savoir une mise en questionnement des prescriptions (Espinassy, 2017; Gaillot, 1997). Les apprentissages ne sont pas identifiés clairement par rapport aux prescriptions car la transposition didactique de ces dernières n'est pas problématisée (Michaux, 1990; Vieaux, 2011). En effet, Ava va construire ses critères d'évaluation en fonction des réponses produites par les élèves et non par rapport à un objectif d'apprentissage qui devrait se retrouver à des degrés différents dans les productions des élèves.

Ava L 239 à 332 : « Non, franchement, je ne les (les compétences évaluées) donne jamais avant. J'ai essayé parfois de poser et tout...pfff (souffle) mais je ne sais pas... en plus ça arrive souvent que je fasse ma fiche une fois que dans ma tête je sais ce qui a été fait et que je me dise « oui, je pensais cette compétence mais finalement c'est mieux d'évaluer celle-ci parce que voilà » et donc du coup... » (Annexe 1.23).

Dans cette situation, on peut poser la question de la construction par l'acteur de la régulation de son activité didactique permettant la mise en place du temps de dévolution assigné aux élèves. Dans cette situation, la non problématisation des attendus prescriptifs engendre une activité des élèves qui n'ouvre pas aux questionnements plastiques (Espinassy, 2018). Dans le cadre de notre recherche d'une inscription dans un réseau, nous pouvons nous interroger sur le statut du PAP comme figure légitime au niveau des AP pour les PE. En effet, comme nous l'avons vu dans les tableaux précédents aussi bien Anna que Sara se réfèrent à Ava et ont un vécu de non légitimité par rapport à la discipline des AP. Comment les AP et plus largement les prescriptions sont-elles appréhendées et mises en œuvre si l'acteur « réfèrent » n'en maîtrise pas totalement les enjeux spécifiques ?

6.4 Léa

10	05/02/2019		audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
----	------------	--	-------	-----	----	---------------------	-------------------

Activité						
Action selon Y. Clot						
Action	Action située/prescriptions	Lien cadre théorique	1er niveau de catégorisation	Transformations internes	Analyse	2° niveau de catégorisation
Prise en compte de la frustration des élèves L7 : « Tu sais l'écart de représentation dans les compétences »	Accepte la diversité des élèves et leurs besoins en se détachant des prescriptions	Posture de lâcher-prise				
Mise en place d'ateliers	Aménage l'espace de travail pour favoriser la pratique des élèves	Topogenèse		Assimile les rapports au milieu pour mettre en place sa situation didactique	Prise en considération d'une approche ergo-didactique	
Diversifie la pratique des élèves L 17 : « Et ils étaient tout contents" de cette situation pour expérimenter.	Mets en avant l'expérimentation			Opère des transferts internes au niveau des compétences	Prise en compte du passage des fonctions naturelles aux fonctions supérieures comme définies par Vygotski.	
L 18 : « Et on développait une compétence. Donc là du coup, ce n'était pas une compétence de création »	Adaptation de l'évaluation	Assimilation des attentes prescriptives				
L 25 : « Cet atelier-là après je me dis qu'ils peuvent le réutiliser dans mon idée implicitement quand ils vont partir sur argile quand ils façonnent »						
L 27 : « Je me dis qu'inconsciemment, il y a peut-être des transferts qui vont pouvoir être faits. »						

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
Niveau d'appropriation des prescriptions faible	
Début d'appropriation des prescriptions	
Appropriation des prescriptions présente	
Appropriation incluant les conditions du milieu	

Ligne du deuxième niveau de catégorisation :

--	--

Conclusion :

Nous pouvons constater que cette situation la prise en compte du milieu dans une approche ergo-didactique facilite l'évolution des fonctions psychiques de l'élève (Voir Vygotski,

Chapitre 2, 7). Léa au travers de la mise en place de sa situation didactique donne des outils culturels, ici des expérimentations et des confrontations aux matériaux (Gaillot, 1997), qui vont permettre à l'élève d'assimiler ces fonctions afin de les utiliser dans des contextes divers (Espinassy, 2017) : elle semble avoir mobilisé les concepts primaires dont nous venons de parler comme : « d'éprouver les effets du geste et de divers outils, de prendre plaisir au dialogue entre les instruments et la matière » (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015, 2020a, p. 43).

Nous sommes dans cette situation face à un acteur qui pense son action en fonction des différents paramètres de celle-ci : les prescriptions, les élèves, les moyens. On constate que dès l'élaboration de son action, le milieu est intrinsèquement lié aux choix opérés.

On pourrait qualifier Léa « d'acteur broker informel » au sens où les prescriptions sont connues, comprises, assimilées et traduites dans son activité à tel point qu'elles se (con)fondent dans des mises en action plus complexes. On peut constater dans cet exemple que organisation/pensée de l'action/attendus de l'action sont corrélés et interdépendants.

Si l'acteur est qualifié « d'acteur broker informel », on peut également relever que son action est intégrée. En effet, si elle est dépendante des différents paramètres du milieu comme dit précédemment, elle se déploie non pas dans une application *stricto sensu* mais elle en intègre les contraintes. Ces paramètres ne sont plus vécus comme contraignants mais sont utilisés comme des contraintes au sens plastiques du terme « c'est (la contrainte) le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter. » (Gaillot, 1997, p. 152).

L'activité enseignante se déploie dans un milieu aménagé permettant le développement de la situation didactique. La prise en considération des paramètres ergo didactiques de l'activité par l'enseignant permet un accès facilité ou tout du moins propice au passage des fonctions supérieures pour les élèves (Espinassy & Terrien, 2018).

6.5 Suzy

14	19/03/2019		audio	Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles	Collège Massenet
----	------------	--	-------	------	-----	---------------------	------------------

Activité					
Action selon Y. Clot					
Action	action située/prescriptions	1er niveau de catégorisation	Transformations internes	Analyse	2° niveau de catégorisation
Participation au rallye sciences	Adaptation de son action pour participer à l'action de groupe				
L 19 : "Après math/sciences, c'était l'entrée de départ mais on faisait tous autre chose, de l'histoire... plein de choses comme ça".	Adaptation/Détournement		L'activité est pensée en fonction du milieu. Ce - dernier est une « contrainte/innovante »	Les prescriptions du niveau macro sont détournées au profit des actions au niveau méso afin de trouver une existence au niveau micro des disciplines	
L30 : "Enfin je repars entre guillemets de zéro, je reprends les thèmes, je me réadapte aux sixièmes"			L'activité ne peut pas être pensée dans une construction de prolongement.	Absence de continuité inter degré.	

Le sentiment de non-légitimité disciplinaire	
Le sentiment de hiérarchie statutaire	
Les conditions extra professionnelles	
Le rapport de hiérarchie	
Le rapport discipline AP/disciplines fondamentales	
Le manque de temps	
Le déficit de formation	
Niveau d'appropriation des prescriptions faible	
Début d'appropriation des prescriptions	
Appropriation des prescriptions présente	
Appropriation incluant les conditions du milieu	

Ligne du deuxième niveau de catégorisation :



Conclusion :

Concernant l'activité de Suzy, nous pouvons constater qu'elle modère ses attendus disciplinaires de fin de cycle 3 en AP. En tant que PAP, elle est en charge de la dernière année du cycle 3 qui devrait valider un ensemble de compétences déterminées par les prescriptions. Cependant, l'absence de continuité pédagogique inter degré, la diversité du niveaux des élèves venant d'écoles différentes, voir l'absence pour certains d'entre eux d'un enseignement en AP en CM1 et CM2, font qu'elle construit son enseignement de fin de cycle 3 non comme une validation de fin cycle mais comme une mise à niveau pour préparer les apprentissages au cycle 4.

L'activité n'est pas envisagée sur une base pré existante des savoirs liés aux apprentissages chez les élèves. L'absence de continuité inter degré sur le terrain ne permet pas la mise en place d'un enseignement spiralaire à l'intérieur du cycle 3. Le rapport aux prescriptions détermine

une existence de l'activité construite « hors-sol » à savoir en détournant les prescriptions du niveau macro. Par la suite, au travers du développement de l'activité et en prenant en considération les contraintes liées au milieu, elle retrouve une cohérence au niveau méso (travail en équipe pédagogique). Ceci s'observe à l'intérieur du 2nd degré mais sans lien obligatoirement avec le 1^{er} degré. La liaison inter degré est dépendante des relations entre les individus (et des convictions ex : une école n'est plus sollicitée car elle « envoie » ses élèves dans le privé).

Les prescriptions se retrouvent au niveau macro des disciplines engagées. Dans ce cas de figure, elles deviennent le facteur de « validation » de l'activité développée.

7 Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : terrain Miramaris

Pour poursuivre nos analyses, nous avons repris nos verbatims en ayant un premier niveau d'analyse phénoménologique (nous faisons le choix de présenter ces dernières en annexe). Pour plus de clarté, nous présentons à la suite des extraits de certaines de ces fiches afin d'exposer notre méthode.

Ce premier temps qui a comme objectif de nous mener à la théorisation de nos observations a consisté à relever dans les verbatims les énoncés phénoménologiques et de les relier aux catégories que nous avons déduites de notre codification.

Ainsi nous pouvons repérer dans les verbatims les différentes expressions des catégories en jeu dans le développement de l'activité des acteurs :

PCL L 49 : On n'a aucun document comme vous	Ramène l'existence du travail à un outil	Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro : Le développement de l'activité est associé à l'existence d'un outil
PCL L 49 : On n'en a pas eu connaissance... On ne l'a pas.	Vit cela comme un manque de communication entre 1 ^{er} et 2 ^d degré	Vécu du rapport méso/micro (prescriptions réseau) : L'acteur du terrain vit le manque de communication inter-degré par un manque de lien au niveau méso, c'est-à-dire de l'administration
PE L 51 : la difficulté du parcours, c'est de se mettre d'accord	Constate la difficulté de concertation dans une équipe autour d'une progression	Vécu du rapport méso/micro (prescriptions PEAC) : La mise ne place des prescription de réseau nécessite un travail collaboratif important mis à mal par le nombre des acteurs du réseau
PE L 51 : Quand on a des équipes de 10 enseignants qui en plus changent tous les ans, c'est compliqué	Constate la difficulté liée au renouvellement des équipes pédagogiques	Rapport macro/méso/micro : Place les actions dans le cadre précis des prescriptions
PE L 54 : vous avez des projets qui vous arrivent, qu'on prend ou qu'on ne prend pas...	Associe progression du PEAC à la superposition de projets clés en main de partenaires culturels	
Le principal L 55 : C'est différent de dire – car nous avons cela aussi au collège- un catalogue et de dire : je prends ou je ne prends pas. (...) soit on se dit, on a une progressivité, on a est pas obligé de couvrir tous les aspects du PEAC au niveau d'une école et ainsi la cohérence on ne l'obtient pas à la fin des 4 cycle	Ramène la réflexion sur les attentes de progressivité et de continuité	
Emma L 64 : Les points communs, vous en avez	Affirme les connexions existantes entre 1 ^{er} et 2 ^d degré	

Relevé
Verbatim

énoncé
phénoménologique

catégorie
conceptualisante

PE1 L 13 : après, le fait de faire un projet quand on s'est réuni, on a trouvé ça top aussi ! à la fin de notre séance, on avait notre projet qui était défini	Affirme l'importance de travailler en réseau	Vécu au niveau méso : La demande de faire vivre les prescriptions (REP) est enrichissante pour les acteurs quand ils ont un temps commun et se fédère autour d'un projet
PE1 L 14 : Après, concernant l'AP, effectivement moi, je sais que ce que je fais, ce n'est pas le top hein !	Constate son manque au niveau de la mise en œuvre didactique des AP	Vécu au niveau intra-micro : Le sentiment de non-maitrise amène des comportements correspondant à une posture de contrôle
PE1 L 16 : Toutes mes séances d'AP, je fais, je teste tout chez moi ! donc je sais où je vais.	Constate son besoin de tout maîtriser dans sa mise en œuvre	
PE1 L 17 : Les enfants, ils n'ont pas de liberté comme ils ont eu là ; et c'est ça qui est déstabilisant.	Constate le lâcher prise et le déplacement de sa posture	Vécu au niveau micro Le changement au niveau du développement de l'activité fait apparaître des changements au niveau des différents acteurs du jeu (professeur et élève dans leurs possibilités d'apprentissages)

Relevé
Verbatim

énoncé
phénoménologique

catégorie
conceptualisante

Une fois ce travail effectué, nous avons regroupé les différents extraits afin de créer des fiches analytiques des catégories. Pour poursuivre le processus de catégorisation progressive, nous les avons présentées sous forme de tableau avec comme objectifs :

- d'en donner une définition,
- d'en définir les propriétés,
- d'en relever les conditions d'existence auprès des acteurs dans leurs activités.

Aussi toutes les fiches analytiques prendront la forme suivante :

Catégorie		→ Nom et code couleur
Définition		
Propriétés		
Conditions d'existence		
Extraits d'entretiens		

Enfin nous accompagnerons ces fiches de commentaires afin de développer les points en lien avec notre sujet de recherche à avoir les manifestations dans l'activité de l'appropriation des prescriptions.

Dans cette première section, nous avons fait le choix de présenter les fiches analytiques commentées selon la temporalité de la collecte des données dans nos deux terrains.

Puis dans une seconde partie (Voir Chapitre 4, 9), nous procéderons par comparaison (de nos deux terrains) à l'intégration de nos catégories pour poursuivre notre travail de modélisation. Et en rapprochant nos essais de modélisation des modèles théoriques existants, nous achèverons le processus de théorisation, dans une attitude toujours fidèle aux principes de l'ATA, c'est-à-dire en retournant à nos données autant de fois que nécessaire.

7.1 Fiches analytiques Miramaris

Dans cette première partie, nous présenterons les différentes fiches analytiques issues de nos analyses concernant notre premier terrain.

Pour rappel nos données sont les suivantes :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
1	20/03/2018	audio	Conseil école/collège	interdegré	Miramas	Collège Miramaris
2	13/04/2018	audio	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
3	01/06/2018	audio	Sara	PE	Miramas	Collège Miramaris
4	08/11/2018	audio	Emma	Coordinatrice REP+	Miramas	Circonscription Miramas
5	22/11/2018	audio	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris
6	22/11/2018	audio	Eve	Directrice d'école	Miramas	Ecole Cézanne
7	06/12/2018	audio	Isa	Directrice d'école	Miramas	Ecole Jean Giono
9	08/01/2019	vidéo	Anna	PE	Miramas	Ecole Cézanne
13	25/02/2019	vidéo	Ava	PAP	Miramas	Collège Miramaris

observation	
instruction au sosie	
autoconfrontation simple	
entretien semi-directif	
notes ethnographiques	

7.2 Fiche analytique de la catégorie macro/micro

Catégorie	Vécu du rapport niveau macro/micro Miramaris
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité des formes d'appropriations des prescriptions (PEAC , REP AP .)
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnement sur les conditions pour faire exister les prescriptions - Auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité - Auto-questionnement sur le rapport au savoir des champs référentiels pour faire vivre les prescriptions - Questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter quand il y a un accompagnement au niveau méso - Exprime le besoin d'outil facilitateur pour ajuster les attentes des prescriptions dans le développement de l'activité. - Avoir un accompagnement au niveau de la formation qui permet un rapport au savoir en lien avec les prescriptions pour les acteurs polyvalents.
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sara L 6 : Alors le PEAC pour l'instant, il est difficile à mettre en place car c'est quand même un parcours qui doit suivre l'élève tout au long de sa scolarité. 2. Sara L 9 : On est en train de s'harmoniser sur un outil qui va suivre l'élève et qui va compiler un petit peu tout ce parcours. 3. Sara L 14 : Par rapport à ce parcours, moi j'ai trouvé intéressant de travailler avec Ava, des artistes locaux et des structures locales comme l'artothèque (...) Je voulais absolument travailler avec l'artothèque car on a cette ressource. 4. Sara L 7 : Ce qui est assez difficile de s'accorder avec les autres cycles et en même temps le collège. 5. Emma L 67 : Mais je me demande s'il n'y a pas un décalage entre ce qu'on s'imagine qu'il faut qu'on fasse et ce qu'on fait réellement. 6. Emma L 258 : Développer une culture commune 1^{er} et 2^d degré car la terminologie n'est pas forcément la même. 7. Sara L 24 : Alors moi, j'ai opté pour un outil où on va répertorier tout ce que l'on va faire. 8. Emma L 6 : A ce moment-là, c'est peut-être les programmes qui ne sont pas adaptés. 9. Emma L 217 : Comment peut-on exiger des résultats alors qu'on nous demande de travailler avec des élèves qui n'ont pas le profil pour cet examen ? 10. Isa L 99 : Il y a quand même un fossé.

Comme indiqué dans le tableau, nous avons fait le choix de différencier par un code couleur les extraits de verbatim selon les prescriptions auxquelles ils faisaient référence en vert, les références au PEAC, en rouge au REP et en bleu aux AP. Les acteurs ont également convoqué les prescriptions dans un sens générique, ces extraits apparaissent en noir dans le tableau.

Nous pouvons déduire de cette catégorie certaines résonances des prescriptions du niveau macro dans le vécu des acteurs au niveau micro. En tant qu'acteur de l'activité comme tout travailleur, les enseignants reçoivent des instructions. Cela leur demande d'une part de les accepter puis d'autre part d'adapter le développement de leur activité didactique pour « faire vivre » les attendus prescriptifs.

7.2.1 Manifestation des prescriptions au niveau macro/micro

Le premier constat est que lors des entretiens ce lien n'est que peu voire pas évoqué par les acteurs de l'activité.

Ce rapport s'organise chez les acteurs selon trois axes principaux correspondant à leur positionnement par rapport aux prescriptions :

7.2.2 Un auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité

L'enseignant s'organise, assimile ou ignore les prescriptions. Nous pouvons constater que le recours à des ressources (humaines et matérielles) locales sont appréciées et viennent constituer parfois un appui important pour l'enseignant. Ces aides extérieures à la classe permettent au professeur :

- de développer son activité en lien avec les prescriptions :

Sara L 14 : J'ai trouvé intéressant de travailler avec Ava (...).

- de déléguer la mise en place des prescriptions à des acteurs extérieurs (hors cycle ou hors Éducation Nationale) :

Sara L 14 : (...) des artistes locaux et des structures locales comme l'artothèque.

7.2.3 Un auto-questionnement sur le rapport au savoir des champs référentiels pour faire vivre les prescriptions

L'enseignant reçoit les prescriptions mais ne possède pas les moyens liés au rapport au savoir pour s'approprier ces dernières.

Nous pouvons constater deux manifestations dans le réel de l'activité liées à cela :

- la terminologie présente dans les prescriptions n'est pas accessible par tous les acteurs à qui elles sont destinées :

Emma L 67 : Je me demande s'il n'y a pas un décalage entre ce qu'on s'imagine qu'il faut qu'on fasse et ce qu'on fait réellement.

- en résulte une culture propre aux différents degrés qui accentue la différence entre les acteurs dits spécialistes et ceux polyvalents :

Emma L 257 : Développer une culture commune 1^{er} et 2nd degré car la terminologie n'est pas forcément la même

Sara L 7 : Ce qui est assez difficile de s'accorder avec les autres cycles et en même temps le collègue.

7.2.4 Un questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe

L'écart entre les deux niveaux macro et micro semble être vécu comme trop important pour qu'il y ait une véritable appropriation des prescriptions. Les acteurs rencontrent des difficultés à construire le lien entre les attendus prescriptifs et le réel de leur activité didactique.

Nous pouvons relever deux causes :

- le ressenti des acteurs lié à des prescriptions qui seraient éloignées de la réalité du terrain :

Isa L 96 : Il y a quand même un fossé.

Emma L 5 : C'est peut-être les programmes qui ne sont pas adaptés.

- la difficulté pour construire une transposition didactique car la terminologie non maîtrisée des prescriptions ne permet pas un travail d'appropriation didactique :

Emma L 67 : Mais je me demande s'il n'y a pas un décalage entre ce qu'on s'imagine qu'il faut qu'on fasse et ce qu'on fait réellement.

Loïc L 112 : Alors prescription en AP. Moi ce que je vois dans les classes, prescriptions je n'irai pas jusqu'à dire que j'ai des prescriptions, je n'en ai pas hein...

7.2.5 Conditions d'existence des prescriptions dans le développement de l'activité

Nous pouvons constater que les acteurs vont mettre en place ou solliciter des moyens et/ou des outils afin de faciliter leur appropriation des prescriptions.

7.2.6 L'outil

La plupart des acteurs ont recours à des outils dits « facilitateurs » afin de s'approprier les attentes prescriptives. Ils peuvent également être créateurs de ces outils qui prennent souvent la forme de tableaux de synthèse. Ces outils sont donc des ressources créées par les acteurs à partir des prescriptions, ils sont la traduction d'une forme d'appropriation de ces dernières.

Sara L 9 : On est en train de s'harmoniser sur un outil.

Sara L 24 : Alors moi, j'ai opté pour un outil où on va répertorier tout ce que l'on va faire.

Les tableaux que nous avons pu récupérer sont des ressources créées par les professeurs pour eux-mêmes. Ces outils sont le fruit du développement de l'appropriation des prescriptions dans le réel de l'activité. Ils ont pour ceux répertoriés une fonction de synthétisation de la progression de l'enseignement et de l'acquisition des compétences dans le cycle ou sur l'année pour les élèves :

ARTS PLASTIQUES Cycle 3			
Connaissances et compétences associées	Cf. Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève		
	CM1	CM2	6 ^{ème}
Expérimenter, produire, créer			
Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.	Cahier de « traces » : sanguine, gouache, craie grasse....	Cahier de « traces » : fusain, encre de chine ou colorée...	
Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...).	Collage : « gigantesque et minuscule » Modelage : dolmen en plâstiroc ou en glaise	Dessin (clair-obscur : ombre et volume) Sculpture (fil de fer)	Photographie vidéo
Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.	Détournement d'une œuvre : La Vénus de Milo La Joconde	Monstres et créatures mythologiques Le portrait Palais imaginaire	
Intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique.	Création d'un musée imaginaire multimédia (photos)	Création d'un musée imaginaire multimédia (photos et vidéos)	
Mettre en œuvre un projet artistique			
Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique.	Identifier parmi une liste le matériel nécessaire, les gestes plastiques à effectuer, les contraintes à respecter.	Lister collectivement le matériel nécessaire, les gestes plastiques à effectuer, les contraintes à respecter. Travail sur le lexique	
Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.	« démarche expérimentale » : procéder par essai/erreur, comparer les productions obtenues	Tri d'esquisses, de dessins préparatoires, d'œuvres abouties. Rencontre avec un artiste pour découvrir sa pratique	
Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création.	Projet de mosaïque collective réalisée au tampon	Projet de fresque collective	
Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur.	Présenter un musée de la classe en fin d'année aux autres classes et aux familles (mise en scène, affiche, invitation, rôles sociaux	Présenter un musée de la classe en fin d'année aux autres classes et aux familles (mise en scène, affiche, invitation, rôles sociaux	

38

Français – Les exposés – Daragi, Adam K, Miryam. Compétence : Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Objectif : S'exprimer devant un public de manière claire et explicite.	Français – Les exposés – Francisco, Tiago, Mariam. Compétence : Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Objectif : S'exprimer devant un public de manière claire et explicite.	Français – Les exposés – Sayin, Adam B, Antony. Compétence : Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Objectif : S'exprimer devant un public de manière claire et explicite.
Sciences – Volcans, séisme et tsunamis. Compétence : Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre. Objectif : Découvrir les deux types de volcans. Séance 2	Arts visuels – Le mur. Compétence : Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie...) Objectif : Imaginer et représenter le paysage de son choix dans un	Sciences – Volcans, séisme et tsunamis. Compétence : Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre. Objectif : Comprendre le vocabulaire et le mécanisme d'un volcan. Séance 3

Figure 77 Tableaux outils de séquence produits par Anna

Si des outils sont aussi faits en direction des élèves, ces derniers ont la plupart du temps une fonction d'évaluation :

certaine aisance dans les disciplines fondamentales (Voir analytique micro AP) mais ils sont par contre en demande dans des disciplines comme les AP, l'éducation musicale, ou encore l'EPS.

Ils trouvent ce support principalement au niveau méso :

- auprès de l'acteur de coordination du réseau (Voir fiche phénoménologique Emma, annexe 1.5),
- auprès de la direction de l'école réseau (Voir fiche phénoménologique Eve, annexe 1.6),
- auprès du PCL de la discipline quand un échange existe (Voir fiche analyse phénoménologique Sara, annexe 1.8).

Nous pouvons constater en lien avec notre cadre théorique que nous sommes ici face à un cadre social dans lequel se développe l'activité des acteurs. Cadre social constitué par :

- l'organisation interne du réseau,
- les outils produits par ce même réseau,
- les ressources de type humaine comme les acteurs au niveau méso et qui revêtent la fonction de traducteur (*broker*) comme nous l'avons déjà formalisé dans nos catégories d'analyses.

Les acteurs polyvalents développent leurs compétences de métier par la présence corrélée d'instruments dans une logique vygostkienne et par des interactions de tutelle d'étayage portées principalement par les brokers.

Cette fonction de broker prend souvent une forme institutionnalisée car incarnée par les acteurs du niveau méso (Directeur(trice), Conseiller pédagogique, coordinateur(trice) du réseau) comme nous avons pu le faire apparaître dans notre Figure 61 sur l'organisation du réseau. Cependant, elle peut aussi être occupée de façon informelle par une PE comme avec Léa que nous avons qualifié en ce sens « d'acteur broker informel ».

7.3 Fiche analytique méso

Cette catégorie résulte de la place des prescriptions au niveau méso d'un réseau. Leur développement et leur appropriation se font à la rencontre des relations entre les acteurs agissant au niveau méso du réseau et ceux intervenant au niveau micro.

Catégorie	Vécu au niveau méso des prescriptions PEAC/Liaison inter-degré/Liaison intra-cycle
Définition	- Manifestation dans le réel de l'activité des acteurs au niveau méso des prescriptions liées à l'inter-degré et à l'intra-cycle
Propriétés	- Cette catégorie se manifeste principalement chez les acteurs qui interviennent au niveau méso (coordination, direction) ayant un positionnement de recul par rapport au niveau micro - Met en jeu les statuts des acteurs qui sont interviennent dans ce niveau
Conditions d'existence	- est tributaire de l'existence active d'une communication intra-réseau - nécessite une communication inter-degré
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eve L 326 : Il manque le PEAC cycle 3... ben le cycle 3, je n'ai jamais réussi à l'avoir. Il est au collège car il a été travaillé au collège. 2. Emma L 1 : On a eu quelque chose de magique qui s'est passé notamment dans le pôle mathématique. On s'est rendu compte que les enseignants (PE) de cycle 3 avaient une préparation qui était bien au-delà des attentes ! 3. Emma L 13 : On n'était pas dans un règlement de compte, il n'y avait pas ce sentiment de se dire « moi premier degré, je dois justifier ce que je fais devant le 2d degré » 4. Emma L19 : Oui, je pense qu'il y a des choses qui se sont passées. Le principal y est pour beaucoup, dans la mentalité du 2d degré, il a quand même réussi à insuffler un travail d'équipe 5. Emma L 26 : Alors voilà, pour l'organisation il faut savoir que l'on a une convocation des enseignants du 1^{er} degré alors que c'est sur la base du « volontariat » et insufflé avec plus ou moins de force par le principal du côté des PCL. 6. Emma L 40 : Le 1.1, c'est un temps qui est donné mais qui est donné pour faire un travail de concertation de réseau. Alors que pour certains, le 1.1, c'est du temps qui m'est donné pour le travail que je fais déjà 7. Emma L 50 : C'est compliqué ça. (...) Dans les programmes, on trouve cette demande de pluridisciplinarité, interdisciplinarité et certains professeurs experts ont du mal avec cette transversalité. 8. Emma L 218 : C'est extrêmement intéressant ici d'avoir une vision d'ensemble en tant que coordinatrice 9. Eve L 53 : Après la communication avec le principal du collège, elle passe par Emma mais elle est beaucoup moins... comment dire...fluide (entre nous). Elle est beaucoup plus distanciée...donc voilà 10. Eve L 197 : Pour moi, c'est le travail - enfin il y a aussi l'administratif, mais si je pouvais m'en passer- mais c'est le travail de la directrice d'école. Mon travail (...) c'est aussi de dire le projet d'école il dit tout cela, je vous rappelle que... Et puis conseil de cycle 11. Isa L 44 : Le plus gros projet c'est le lien avec le collège, avec des projets en lien. Donc nous on propose et..... 12. Isa L 51 : Ça fait partie de nos obligations de créer ce lien

	<p>13. Isa L 53 : Après c'est chacun aussi voit ce qu'il veut faire. Et ça dépend aussi des enseignants</p> <p>14. Isa L 57 : Cette liaison école/collège qui normalement doit exister. Mais c'est vrai qu'après bon... Tout dépend des personnalités pour s'inscrire dans des projet ou pas.</p> <p>15. Isa L 68 : Après même avec les profs de collèges. On a des personnes avec qui on va mieux s'entendre et avec qui on va vouloir faire quelque chose. Ce n'est pas toujours facile.</p> <p>16. Isa L 87 : Mais je ne vous cache pas qu'il y a encore une barrière. Ça peut être difficile avec certains prof. C'est clair, net et précis</p> <p>17. Isa L 90 : Beaucoup de prof peuvent oublier notre polyvalence et de fait que l'on ne soit pas des spécialistes</p> <p>18. Sara L 35 : Emma nous a inscrite là en fait</p> <p>19. Emma L 9 : Parce qu'ils travaillent mais la continuité dans le cycle, comment on fait le lien pour ne pas perdre les élèves</p> <p>20. Emma L 11 : Tout cela se sont des petites choses qui se sont passées l'année dernière pendant les conseils de cycle. Cela a permis vraiment de poursuivre le travail tout au long de l'année dans un climat apaisé</p> <p>21. Emma L 15 : On était vraiment dans de la collaboration, dans le partage sans jugement</p> <p>22. Emma L 34 : Parce qu'au niveau du 1^{er} degré, les conseils de cycle, c'est obligatoire pour tous les cycles 1, 2 et 3. Au niveau du collège, ces réunions ne sont pas intitulées de la même façon</p> <p>23. Eve L 81 : Eh bien, il y a eu un arrêt net des professeurs du collège. Ah oui, ça a été NON, un non...</p> <p>24. Isa L 7 : Moi je suis le pivot qui dispatche aussi, qui propose selon les cycles, les personnes intéressées, selon ce que l'on nous envoie comme proposition de projet.</p> <p>25. Isa L 32 : Déjà, on s'entend très très bien, ce qui est une bonne chose On communique très bien, très vite. Il y a Emma qui fait le lien aussi</p> <p>26. Isa L 42 : En fait on est tous au même niveau et Emma fait le lien.</p> <p>27. Isa L 70 : Nous dans les écoles élémentaires, en REP + on a des journées qui nous sont dégagées... Mais les prof de collège ne les ont pas.</p>
--	--

7.3.1 Manifestation des prescriptions au niveau méso

Il s'agit grâce à cette catégorie de cerner comment l'appropriation des prescriptions se manifeste dans l'activité des acteurs du niveau méso.

En effet, est-ce que l'inscription dans un réseau REP ayant des moyens humains spécifiques influence-t-elle l'appropriation des prescriptions au niveau du réseau ? Est-ce que seuls ces moyens institutionnels garantissent une appropriation ou peut-il exister des facteurs agissant de manière informelle ?

Nous pouvons constater d'une part que cette catégorie met en lumière des liaisons à l'intérieur du niveau méso à savoir le lien inter degré et intra cycle. D'autre part, elle est principalement présente chez les acteurs dont l'activité se situe au niveau méso.

Enfin l'un des enjeux de cette catégorie est qu'elle est le lieu de développement de la continuité inter degré qui est attendue à deux niveaux :

- celui des prescriptions de cycle 3,

- celui des prescriptions de l'éducation prioritaire.

7.3.2 Une catégorie propre aux acteurs du niveau méso

De manière assez logique, nous pouvons constater que les différents acteurs de coordination du réseau s'inscrivent principalement dans cette catégorie : direction d'école, coordination du réseau.

Leur positionnement est caractérisé par le retrait dû à leur fonction face à la dimension didactique des prescriptions. Ainsi ils constatent, vivent, subissent, participent aux relations en jeu dans cette catégorie.

7.3.3 La relation intra cycle

Nous pouvons voir l'importance dans cette relation d'échange aussi bien au niveau communicationnel que de l'échange de pratique entre les acteurs :

Emma L 15 : On était vraiment dans de la collaboration.

Isa L 32 : Déjà, on s'entend très très bien, ce qui est une bonne chose

On communique très bien, très vite.

Plusieurs facteurs participent à la facilité d'interrelation :

- Humain :
 - le rôle de la direction d'école qui est un pivot pour souder les équipes, impulser des projets et favoriser les mises en relations des acteurs sur le terrain :

Isa L 7 : Moi je suis le pivot qui dispatche aussi, qui propose selon les cycles, les personnes intéressées, selon ce que l'on nous envoie comme proposition de projet.

- le rôle de coordination du réseau qui facilite la communication entre les directions d'écoles :

Isa L 32 : Il y a Emma qui fait le lien aussi.

Isa L 42 : En fait on est tous au même niveau et Emma fait le lien.

Emma L 218 : C'est extrêmement intéressant ici d'avoir une vision d'ensemble en tant que coordinatrice.

- Institutionnel :
 - l'existence de temps officiels et compris dans le temps de travail des acteurs pour se réunir et échanger ensemble :

Emma L 34 : Parce qu'au niveau du 1^{er} degré, les conseils de cycle, c'est obligatoire pour tous les cycles 1, 2 et 3. Au niveau du collège, ces réunions ne sont pas intitulées de la même façon.

Isa L 70 : Nous dans les écoles élémentaires, en REP + on a des journées qui nous sont dégagées..... Mais les profs de collège ne les ont pas.

Nous voyons dans ces extraits de verbatim que le fonctionnement à l'intra cycle fonctionne dans l'intra degré mais que l'inter degré vient mettre à mal cette continuité pédagogique.

L'extrait suivant démontre la difficulté de travail et parfois d'échange de ressource entre le 1^{er} et le 2nd degré :

Eve L 326 : Il manque le PEAC cycle 3... ben le cycle 3, je n'ai jamais réussi à l'avoir. Il est au collège car il a été travaillé au collège.

Le travail est là, il a été produit ici en l'occurrence en partenariat entre PE et PCL mais son implantation dans les locaux du collège vient constituer un blocage pour qu'il « sorte » vers les écoles. L'acteur qui s'exprime ici vit cette situation sans avoir de recours ni de point d'appui pour obtenir ce document.

Nous pouvons voir dans cette situation une limite dans l'action de la coordination de réseau.

7.3.4 La relation inter degré

Comme nous le laisse entrevoir l'analyse précédente la relation inter degré est marquée du sceau de la différence de statut entre PE et PCL. Cela se manifeste de deux façons :

- une en lien avec l'organisation du travail des acteurs,
- une en lien avec la formation initiale des acteurs.

7.3.5 Organisation du travail

Le temps de travail et son organisation sont tels que les acteurs du 1^{er} degré ont une perception « intégrée » des temps d'échanges et de coopération :

Emma L 26 : Alors voilà, pour l'organisation il faut savoir que l'on a une convocation des enseignants du 1^{er} degré alors que c'est sur la base du « volontariat » et insufflé avec plus ou moins de force par le principal du côté des PCL.

Ainsi une directrice déclare « je vais peut-être dire quelque chose qui va vous choquer mais je trouve que les enseignants du primaire sont très disciplinés » (Verbatim ES 1.144). Si les acteurs du 1^{er} degré accepte c'est aussi comme le déclarent certains acteurs parce qu'ils ont compris l'intérêt du travail coopératif et qu'ils se heurtent souvent à un refus du côté du 2nd degré :

Eve L 81 : Eh bien, il y a eu un arrêt net des professeurs du collège. Ah oui, ça a été NON, un non...

Les prescriptions au niveau du réseau prévoient dans l'organisation du travail des acteurs des temps d'échange. Cette existence n'est pas concrétisée en termes précis d'emploi du temps mais avec une considération financière, l'indice 1.1 qui est une majoration de la rémunération. Dans le réseau observé cette disposition semblait être « détournée » par les acteurs du 2nd degré :

Emma L 40 : Le 1.1, c'est un temps qui est donné mais qui est donné pour faire un travail de concertation de réseau. Alors que pour certains (PCL), le 1.1, c'est du temps qui m'est donné pour le travail que je fais déjà.

On peut remarquer encore une fois que la communication semble être un élément indispensable au bon fonctionnement de la liaison inter degré, ainsi que les affinités entre les individus :

Eve L 53 : Après la communication avec le principal du collège, elle passe par Emma mais elle est beaucoup moins... comment dire...fluide (entre nous). Elle est beaucoup plus distanciée...donc voilà.

Isa L 44 : Le plus gros projet c'est le lien avec le collège, avec des projets en lien. Donc nous on propose et.....

Isa L 53 : Après c'est chacun aussi voit ce qu'il veut faire. Et ça dépend aussi des enseignants.

Isa L 57 : Cette liaison école/collège qui normalement doit exister. Mais c'est vrai qu'après bon... Tout dépend des personnalités pour s'inscrire dans des projets ou pas.

Isa L 68 : Après même avec les profs de collèges. On a des personnes avec qui on va mieux s'entendre et avec qui on va vouloir faire quelque chose. Ce n'est pas toujours facile.

Isa L 87 : Mais je ne vous cache pas qu'il y a encore une barrière. Ça peut être difficile avec certains prof. C'est clair, net et précis.

7.3.6 Statut des acteurs

Un autre point semble ressortir de cette catégorie est l'importance que prend la différence de statut dans la coopération inter degré.

Ce travail commun fait apparaître un sentiment de légitimité/ou pas chez les PE en fonction des disciplines d'un part :

Emma L 1 : On a eu quelque chose de magique qui s'est passé notamment dans le pôle mathématique. On s'est rendu compte que les enseignants (PE) de cycle 3 avaient une préparation qui était bien au-delà des attentes !

Emma L 13 : On n'était pas dans un règlement de compte, il n'y avait pas ce sentiment de se dire « moi premier degré, je dois justifier ce que je fais devant le 2nd degré.

Une non-reconnaissance de la polyvalence des PE par les PCL qui sont considérés comme des experts dans leur matières d'autre part :

Emma L 50 : C'est compliqué ça. (...) Dans les programmes, on trouve cette demande de pluridisciplinarité, interdisciplinarité et certains professeurs experts ont du mal avec cette transversalité.

Isa L 90 : Beaucoup de profs peuvent oublier notre polyvalence et de fait que l'on ne soit pas des spécialistes.

Il est intéressant de relever que dans le cas d'une coordination inscrite dans la durée et résultant d'une impulsion commune entre le 1^{er} et le 2nd degré, la liaison école/collège se déroule dans de bonnes conditions :

Emma L19 : Oui, je pense qu'il y a des choses qui se sont passées. Le principal y est pour beaucoup, dans la mentalité du 2nd degré, il a quand même réussi à insuffler un travail d'équipe.

Emma L 11 : Tout cela se sont des petites choses qui se sont passées l'année dernière pendant les conseils de cycle. Cela a permis vraiment de poursuivre le travail tout au long de l'année dans un climat apaisé.

Emma L 15 : On était vraiment dans de la collaboration, dans le partage sans jugement.

Nous pouvons déduire de cette analyse que l'appropriation des prescriptions au niveau méso est tributaire de l'existence active d'interrelations intra-réseau et nécessite des échanges aussi

bien communicationnels (passer des informations) que de pratique (créer une communauté pédagogique) inter-degré. Les deux étant assurés par les acteurs de liaison du réseau (direction et coordination). Cela induit également que si l'un des maillons n'assure pas le relais la continuité intra cycle 3 est mise à mal.

7.4 Fiche analytique méso/micro

Cette catégorie résulte du besoin d'affiner nos observations. La manifestation de l'appropriation des prescriptions dans le développement de l'activité des différents acteurs du réseau est en mouvement. Toute activité est inscrite, participe et agit à l'intersection de plusieurs niveaux. Au regard de la lecture des verbatim, il est paru nécessaire de créer une catégorie intermédiaire méso/micro.

Catégorie	Vécu du rapport méso/micro des prescriptions AP/PEAC/Réseau
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité des modes d'appropriations des prescriptions dans le lien méso/micro
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-positionnement des acteurs par rapport aux prescriptions - Le statut des acteurs et leur sentiment de légitimité participe de l'existence de ce lien - Ce lien pour les prescriptions AP et PEAC peut être délégué à des tiers
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Le rapport au savoir des acteurs participe de l'existence de ce lien - La chronogenèse du développement de l'activité est vécue comme une contrainte - Le développement de ce lien dépend des moyens créés par le réseau (temps de concertation, présence d'un acteur de coordination, communication inter-degré)
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anna L 120 : Pour l'instant je me focalise sur les maths et le français comme je débute en tant qu'enseignante qui a sa propre classe. 2. Anna L 121 : Donc je te dis la vérité... je leur fais faire de l'art visuel parce que c'est important pour eux et même pour moi. C'est important de les valoriser autrement mais après... 3. Ava L 126 : On a fait ça avec Sara parce qu'on a pas mal de réunions donc on fait ça à ce moment-là. 4. Isa L 91 : On n'a pas encore dans certaines disciplines...artistiques...On n'a pas de spécialité 5. Isa L 94 : On fait ce qu'on peut. On est polyvalents, c'est ça. 6. Ava L 135 : Oui, ils viennent au collège. Ils font l'atelier, ils amènent le matériel (...) Ce qui est intéressant, c'est que tout cela c'est du travail et ce n'est pas payant. 7. C/E PE L 54 : Vous avez des projets qui vous arrivent, qu'on prend ou qu'on ne prend pas... 8. C/E PE L 66 : Sur un dispositif comme école au cinéma, c'est facile 9. C/E PE L 69 : On s'est réparti certains artistes, certaines manifestations 10. C/E PE L 123 : L'année dernière pareil, on a fait un gros projet opéra en cycle 3 parce qu'on nous a donné les moyens : on a eu la proposition, on est allé au conservatoire qui s'est mis à notre disposition. 11. Eve L 333 : Ah quand on regarde sur le papier, c'est nickel ! Mais quand on regarde, au fond, c'est presque infaisable. 12. C/E L 4 : Le principal insiste fortement sur le fait que les enseignants du réseau sont libres de participer ou pas et que chacun peut apporter son expertise. 13. C/E PE L 45 : Je ne sais pas comment est votre PEAC (au collège) mais le nôtre, il est très pratico-pratique. On essaie de couvrir tous les domaines, on essaie de tout balayer. 14. C/E PCL L 49 : On n'en a pas eu connaissance... On ne l'a pas. 15. C/E PE L 87 : Ce qui me paraît compliqué c'est qu'il y ait une cohérence à l'intérieur des 4 écoles, mais comment vous qui recevez des élèves de partout, vous allez arriver...

	<p>16. Eve L 14 : Entre les directeurs du réseau de la REP+, il y a une bonne communication</p> <p>17. Eve L 34 : Déjà car Emma est là. D'ailleurs quand il y a une problématique commune, c'est l'un d'entre nous qui va alerter Emma. Emma va faire le lien</p> <p>18. Eve L 43 : On communique beaucoup et on se rend compte que l'on ne communique presque pas avec les autres directeurs qui sont hors REP+.</p> <p>19. Eve L 219 : 2d degré, 1er degré, c'est beaucoup plus compliqué... Ah ben si... ne serait-ce que nous, nous avons des heures imposées les fameuses 108 heures). Le collège pas du tout, c'est des heures supplémentaires. Ça nous fait grincer des dents, je ne vous le cache pas hein !</p> <p>20. Eve L 299 : J'ai des enseignants qui cette année me disent : " il y a trop de choses, je n'ai pas envie". Du coup, les enseignantes, elles couraient après le temps pour finir le fameux programme. Parce qu'il y a tout, derrière il faut assumer quoi ! Et c'était énorme !</p> <p>21. Eve L 326 : Il manque le cycle 3 (PEAC)... ben le cycle 3, je n'ai jamais réussi à l'avoir. Il est au collège car il a été travaillé au collège.</p> <p>22. Isa L 96 : On ne peut pas tout faire non plus.</p> <p>23. Sara L 8 : On ne s'est pas encore harmonisé sur l'outil. C'est en train de se mettre en place mais... c'est difficile.</p>
--	---

7.4.1 Manifestation des prescriptions au niveau méso

Comme dit précédemment, nous retrouvons dans cette catégorie des manifestations de l'appropriation des prescriptions qui appartiennent au niveau méso mais ont aussi un vécu au niveau micro.

Nous constatons que ce lien méso/micro est porté par les acteurs de coordination du réseau et dans le cas de nos entretiens par les PE du cycle 3.

7.4.2 Auto-positionnement des acteurs par rapport aux prescriptions

Les acteurs organisent leur activité par rapport aux différentes prescriptions. La multiplication de ces-dernières et parfois le besoin de trouver du temps amènent certains acteurs à se positionner par rapport aux prescriptions et à opérer des choix :

Anna L 120 : Pour l'instant je me focalise sur les maths et le français comme je débute en tant qu'enseignante qui a sa propre classe.

Anna L 121 : Donc je te dis la vérité... je leur fais faire de l'art visuel parce que c'est important pour eux et même pour moi. C'est important de les valoriser autrement mais après...

Eve L 299 : " il y a trop de choses, je n'ai pas envie". Du coup, les enseignantes, elles couraient après le temps pour finir le fameux programme. Parce qu'il y a tout, derrière il faut assumer quoi ! Et c'était énorme !

7.4.3 Le statut des acteurs et sentiment de légitimité dans le lien méso/micro

La question du statut et le sentiment de légitimité de certains acteurs du réseau s'expriment aussi dans cette catégorie. Les questions de la polyvalence et d'expertise sont évoquées :

Isa L 91 : On n'a pas encore dans certaines disciplines...artistiques...On n'a pas de spécialité.

Isa L 94 : On fait ce qu'on peut. On est polyvalents, c'est ça.

Isa L 96 : On ne peut pas tout faire non plus.

Nous pouvons constater que la polyvalence est vécue comme une caractéristique parfois compliquée au regard de la lourdeur et du nombre des prescriptions, obligeant les acteurs à faire des choix.

L'expertise est du côté du 2nd degré :

C/E L 4 : Le principal insiste fortement sur le fait que les enseignants du réseau sont libres de participer ou pas et que chacun peut apporter son expertise.

Eve L 326 : Il manque le cycle 3 (PEAC)... ben le cycle 3, je n'ai jamais réussi à l'avoir. Il est au collège car il a été travaillé au collège.

La question du statut entre 1^{er} et 2nd degré est ressenti comme un frein pour le développement de ce lien méso/micro :

Eve L 219 : 2nd degré, 1^{er} degré, c'est beaucoup plus compliqué... Ah ben si... ne serait-ce que nous, nous avons des heures imposées les fameuses 108 heures). Le collège pas du tout, c'est des heures supplémentaires. Ça nous fait grincer des dents, je ne vous le cache pas hein !

7.4.4 Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions AP et PEAC

Conséquence des deux points précédents, l'existence des prescriptions particulièrement en AP et PEAC est laissée à des intervenants, des structures culturelles locales et/ou dispositifs nationaux :

Ava L 135 : Oui, ils viennent au collège. Ils font l'atelier, ils amènent le matériel (...) Ce qui est intéressant, c'est que tout cela c'est du travail et ce n'est pas payant.

C/E PE L 54 : Vous avez des projets qui vous arrivent, qu'on prend ou qu'on ne prend pas...

C/E PE L 66 : Sur un dispositif comme école au cinéma, c'est facile

C/E PE L 69 : On s'est réparti certains artistes, certaines manifestations.

C/E PE L 123 : L'année dernière pareil, on a fait un gros projet opéra en cycle 3 parce qu'on nous a donné les moyens : on a eu la proposition, on est allé au conservatoire qui s'est mis à notre disposition.

C/E PE L 45 : Je ne sais pas comment est votre PEAC (au collège) mais le nôtre, il est très pratico-pratique. On essaie de couvrir tous les domaines, on essaie de tout balayer.

Eve L 333 : Ah quand on regarde sur le papier, c'est nickel ! Mais quand on regarde, au fond, c'est presque infaisable.

7.4.5 Les facteurs favorisant l'appropriation des prescriptions

Cette catégorie intermédiaire méso/micro nous a permis de faire apparaître certains facteurs permettant les conditions nécessaires à l'appropriation des prescriptions dans le développement de l'activité. Nous avons repéré les trois suivants :

- Le rapport au savoir

La possibilité pour l'acteur de créer un lien entre le rapport au savoir lié à la discipline des AP et les prescriptions apparaît comme une nécessité à l'expression d'une appropriation des prescriptions dans son activité. Il participe au sentiment de légitimité des acteurs particulièrement au 1^{er} degré. La polyvalence n'est pas vécue comme un atout quand il s'agit des prescriptions d'AP⁵² permettant développer au niveau micro des apprentissages transversaux⁵³ :

Anna L 121 : Donc je te dis la vérité...je leur fais faire de l'art visuel parce que c'est important pour eux (...) C'est important de les valoriser autrement mais après...

Isa L 91 : on n'a pas encore dans certaines disciplines...artistiques...On n'a pas de spécialité.

Isa L 94 : On fait ce qu'on peut. On est polyvalents, c'est ça.

- La chronogénèse

Une des difficultés des acteurs de terrain est de concilier attendus prescriptifs et manque de temps. Cette équation qui est vécue comme une contrainte participe à une réalité de hiérarchisation des prescriptions :

Anna L 120 : Pour l'instant je me focalise sur les maths et le français comme je débute en tant qu'enseignante qui a sa propre classe.

- Les conditions du travail dans un réseau

Nous pouvons constater que le développement des prescriptions au niveau micro peut être favorisé par les moyens mis à disposition des acteurs au niveau méso : temps de concertation, moyens propres à un réseau REP+ (coordinateur(trice), heures de concertation, classes dédoublées), inscription dans un territoire pouvant s'appuyer sur la richesse des partenaires extérieurs :

Ava L 126 : On a fait ça avec Sara parce qu'on a pas mal de réunions donc on fait ça à ce moment-là.

Ava L 135 : Oui, ils viennent au collège. Ils font l'atelier, ils amènent le matériel.

C/E PE L 66 : Sur un dispositif comme école au cinéma, c'est facile.

On s'est réparti certains artistes, certaines manifestations.

Eve L 14 : Entre les directeurs du réseau de la REP+, il y a une bonne communication.

Eve L 43 : On communique beaucoup et on se rend compte que l'on ne communique presque pas avec les autres directeurs qui sont hors REP+.

⁵² C'est aussi le cas pour les enseignements artistiques en général mais aussi pour l'EPS, l'anglais voir verbatim Emma.

⁵³ À ce sujet voir verbatim autoconfrontation simple Anna.

7.5 Fiche analytique micro AP

La construction de la catégorie correspondant au vécu des prescriptions au niveau micro a mis en lumière des sous-catégories. En effet, il est apparu à la lecture des verbatims que nous pouvions relier cette existence à deux entrées :

- le rapport au savoir et le sous-groupe du rapport aux disciplines fondamentales,
- l'outil.

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro / rapport au savoir		
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité du rapport au savoir des acteurs en lien avec les prescriptions d'AP		
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - le rapport au savoir est déplacé : <ul style="list-style-type: none"> • Soit vers des modèles stéréotypés liés au champ référentiel • Soit vers des disciplines maîtrisées par l'acteur de l'activité - le rapport au savoir est recherché dans des ressources extérieures : <ul style="list-style-type: none"> • Intervenants • Ressources internet 		
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter quand il est accompagné d'une formation - Nécessite la présence de concepts primaires partagés - Est le lieu de manifestation de l'aspect dialogique des prescriptions 		Catégorie
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anna L 22 : Je leur fais tracer le mur pour travailler en même temps mes mathématiques 2. Anna L 74 : Pour pallier un manque d'inspiration de la part de certains élèves qui ont du mal à rentrer directement dans l'activité 3. Anna L 148 : Quand ils ont de l'inspiration, ils commencent directement à faire leurs dessins 4. Anna L 192 : Je voulais juste voir s'ils étaient capables d'inventer et de représenter ce qui sortait de leur imagination 5. Anna L 293 : Une fois que j'ai trouvé mon activité sur internet, je cherche comment je peux me rattacher aux programmes. 6. C/E PE L 95 : Je ne peux pas toujours me référer au PEAC... ! parce que à un moment donné, tu as la contrainte de si, la contrainte de ça et tu... 7. Emma L 74 : En arts visuels, en musique... (...) On va faire appel à des intervenants. Mais c'est 	Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par les acteurs
		Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprentissages liés aux AP et au PEAC ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines - L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques
		Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise - Est une expression du sentiment de non-légitimité des PE - Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique
		Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anna L 22 : Je leur fais tracer le mur pour travailler en même temps mes mathématiques 2. Anna L 257 : Le fait de narrer une scène... j'aurai peut-être dû le faire plus tard. Dans une séance de français 3. Emma L 65 : On va dire que pour le français et les math le PE, il se sent tout fait légitime 4. Emma L 118 : On a un niveau même en tant que PE très au-dessus de ce que l'on enseigne
	<ol style="list-style-type: none"> 8. Emma L 119 : Alors que des fois en AP, en musique et en langues, on a un niveau personnel qui est au même niveau que les élèves 9. Sara L 47 : C'est-à-dire essayer de calquer un petit peu son enseignement et sa méthode et de le reproduire dans notre classe 10. Sara L 56 : On a les mêmes programmes mais quand même la perception des arts plastiques est bien différente au collège par rapport à nous. 11. Sara L 63 : Alors Ava elle va envisager son enseignement déjà de manière plus approfondie. 12. Sara L 155 : Oui, voilà. Disons que les compétences dans un programme d'arts plastiques sont générales et si on va travailler sur une production artistique, elle va avoir ses propres critères 13. Sara L 157 : On va utiliser une technique, on va la mettre en œuvre collectivement ou individuellement. Mais après il va falloir expliciter tous les critères de réussite qui seront propres à la séance 		<ol style="list-style-type: none"> 5. Emma L 123 : On gère mais sur ces choses que l'on gère, on s'aperçoit que c'est la méthode et la façon d'enseigner qui pose problème. 6. Sara L 144 : Oui peut-être plus français, mathématiques. Oui, je pense que c'est surtout par rapport aux critères bien intégrés. Du coup, je pense que c'est plus simple à mettre en marche, en œuvre (en français, mathématiques, anglais)

7.5.1 Le rapport au savoir et phénomènes d'appropriation

Il apparaît au travers des différents entretiens que le rapport au savoir en lien avec les prescriptions d'AP est peu présent chez les acteurs polyvalents.

Anna L 258 : Dans une séance de français où j'aurais pu prendre une ou deux réalisations d'arts visuels et on aurait pu travailler avec un objectif précis en français et non en arts.

Ela L 29 : Donc on est parti sur ce thème, je dirais de façon un peu aléatoire.

C : et par rapport aux programmes d'AP ?

Ela L 41 : eh ben... (hésitation), on n'a pas trop regardé... (rires)

Face à ce vécu, plusieurs solutions sont trouvées directement dans les manifestations de l'activité pour pallier cette situation de manque.

7.5.2 Un déplacement du rapport au savoir

Les acteurs polyvalents adoptent par rapport aux prescriptions d'AP une posture en lien avec le sentiment de non-légitimité disciplinaire que nous avons déjà formalisé comme une catégorie (Voir Figure 64). Celui-ci contribue à un certain niveau à la non-appropriation des prescriptions dans le développement de l'activité des PE. On peut relever que la totalité des acteurs que nous avons pu rencontrer et interroger se sent démunie face aux injonctions des prescriptions. Les acteurs polyvalents que sont les PE sont demandeurs de ressources à leur portée qui leur permettraient de « faire ce que l'on attend d'eux ».

En l'état, les attendus disciplinaires prescriptifs ne sont pas « compréhensibles » par les PE car ils se basent sur un prérequis qui serait le partage des concepts primaires liés à la discipline et qui semble être construit seulement dans la formation propre des PAP (rappelons-le, au moins 4 ans dans la filière AP universitaire préparant au CAPES). Or, nous avons pu voir dans notre cadre théorique que cela ne va pas de soi. Ainsi les implicites des prescriptions liés au rapport au savoir amènent les acteurs polyvalents à défaut de ressources à disposition à trouver les attendus non « opérationnalisables » et à « faire comme il peuvent ».

Les prescriptions sont qualifiées « d'abstraites » :

Sara L 56 : On a les mêmes programmes mais quand même la perception des arts plastiques est bien différente au collège par rapport à nous.

Sara L 63 : Alors Ava elle va envisager son enseignement déjà de manière plus approfondie.

Cette situation se répercute jusque dans la conception de l'évaluation :

Sara L 155 : Disons que les compétences dans un programme d'arts plastiques sont générales et si on va travailler sur une production artistique, elle va avoir ses propres critères.

Sara L 157 : Mais après il va falloir expliciter tous les critères de réussite qui seront propres à la séance.

À défaut d'avoir des ressources et/ou un accompagnement qui permettraient aux acteurs non-spécialistes de « faire ce que l'on attend d'eux », ces derniers vont se référer pour construire leurs situations didactiques à des souvenirs de leur propre scolarité ou à une doxa non-professionnelle et non académique. Aussi, ils vont convoquer comme objectifs non pas des apprentissages mais des postures liées à l'expression personnelle :

Anna L 74 : Pour pallier un manque d'inspiration de la part de certains élèves qui ont du mal à rentrer directement dans l'activité.

Anna L 148 : Quand ils ont de l'inspiration, ils commencent directement à faire leurs dessins.

Anna L 192 : Je voulais juste voir s'ils étaient capables d'inventer et de représenter ce qui sortait de leur imagination.

Autre solution possible, la pratique artistique est laissée à la charge d'intervenants qui eux détiennent le savoir et les savoir-faire :

Emma L 74 : En arts visuels, en musique... (...) On va faire appel à des intervenants. Mais c'est vrai que pour toutes ces matières avoir à faire à un expert à un moment donné, c'est précieux.

7.5.3 Un sentiment de non-légitimité

Ce sentiment est fort puisque les professeurs ne se considèrent pas comme détenteur d'un savoir enseignable :

Emma L 119 : Alors que des fois en AP, en musique et en langues, on a un niveau personnel qui est au même niveau que les élèves.

Les savoirs enseignables n'étant pas repérés dans les prescriptions, ils peuvent être trouvés parfois dans des ressources extérieures :

Anna L 293 : Une fois que j'ai trouvé mon activité sur internet, je cherche comment je peux me rattacher aux programmes.

Une des postures que nous avons pu observer est le recours aux disciplines dites fondamentales pour remplacer les objectifs d'apprentissages d'une situation didactique d'AP.

Nous pouvons rapprocher cette attitude de repli à deux notions développées dans notre cadre théorique :

- d'une part, la nécessité d'une présence de concepts primaires partagés dans les prescriptions pour favoriser leur appropriation,
- d'autre part, l'aspect dialogique des prescriptions dans leur appropriation et la nécessité d'objets limite (Voir Chapitre 2, 12.2.4).

7.5.4 À la recherche de fondements pédagogiques

Cette situation professionnelle est vécue comme quelque chose de non satisfaisant par les acteurs qui expriment parfois leur impuissance. Naturellement (inconsciemment ?), ils vont se retourner vers des domaines connus qui vont fournir les assises pédagogiques manquantes.

Anna L 22 : Je leur fais tracer le mur pour travailler en même temps mes mathématiques.

Anna L 257 : Le fait de narrer une scène... j'aurai peut-être dû le faire plus tard, dans une séance de français.

Nous pouvons dire que les acteurs renormalisent les prescriptions vers ce qui leur est connu car :

- les injonctions du niveau macro semblent imposer qu'on donne priorité aux savoirs fondamentaux réduits aux seules disciplines du français et des mathématiques

Loïc L 136 : Sauf que ça aujourd'hui, la formation, elle est très descendante, c'est français, math ! c'est calé, point-barre. Parce que c'est comme cela, c'est imposé. On n'a plus cette latitude de rentrer par la formation pour faire bouger les pratiques, sur l'arts visuels hein ?

- ce qui permet par ricochet aux acteurs d'installer des routines et des gestes professionnels en lien avec leurs disciplines. C'est-à-dire qu'ils mobilisent ce qu'ils savent faire pour faire malgré tout aux dépens de la discipline des AP qui disparaît.

Ainsi les apprentissages visés dans une séquence d'AP seront en lien avec des domaines où les acteurs se sentent à l'aise pédagogiquement :

- d'une part, ils partagent et comprennent les attendus prescriptifs,
- d'autre part, grâce à un rapport au savoir qui au travers des priorités données dans la formation initiale et continue a plus de possibilités d'être établi. Aussi, le dialogisme en jeu dans les prescriptions leur permet de cibler plus facilement les savoirs :

Emma L 65 : On va dire que pour le français et les math le PE, il se sent tout fait légitime.

Emma L 118 : On a un niveau même en tant que PE très au-dessus de ce que l'on enseigne.

Sara L 144 : Oui peut-être plus français, mathématiques. Oui, je pense que c'est surtout par rapport aux critères bien intégrés. Du coup, je pense que c'est plus simple à mettre en marche, en œuvre (en français, mathématiques, anglais).

7.6 Fiche analytique micro/outil

À l'intérieur du vécu des prescriptions au niveau micro, en plus des deux catégories précédentes, il nous a semblé nécessaire de constituer une sous-catégorie liée à l'outil.

Il est apparu à la lecture des verbatims l'importance de l'outil pour les acteurs de l'activité. Ce dernier est souvent convoqué, parfois créé et permet le développement de l'activité à plusieurs niveaux.

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro / rapport à l'outil
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'un recours à l'outil par les acteurs pour s'approprier les prescriptions
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnement sur les moyens pour faire exister les prescriptions au niveau d'un réseau - Auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - faciliter l'échange inter-degré et intra-cycle - Exprime le besoin d'outil facilitateur pour ajuster les attentes des prescriptions dans le développement de l'activité. - L'outil devient l'objectif et non plus le moyen de mettre en œuvre les prescriptions
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. C/E PCL L 49 : On n'a aucun document comme vous 2. Anna L 119 : Non pas cette année. C'est trop tôt pour moi. Je ne focalise pas sur les arts visuels avec mes fiches tout ça. 3. C/E PE L 84 : Elles sont écrites ces informations dans le LSU... 4. Emma L 67 : On va essayer de combler un manque.... On va s'appuyer sur des méthodes 5. Sara L 24 : Alors moi, j'ai opté pour un outil où on va répertorier tout ce que l'on va faire tout au long de l'année 6. Sara L 27 : Comme un carnet avec toujours la même structure au niveau des vignettes que l'on va mettre par exemple par rapport aux arts du langage, visuels 7. Anna L 299 : Un tableau est affiché dans la classe de la progression AP pour tout le réseau (cet outil confond prescription AP et PEAC)

A l'intérieur du vécu des prescriptions au niveau micro, en plus des deux catégories précédentes, il nous a semblé nécessaire de constituer une sous-catégorie liée aux outils.

Il est apparu à la lecture des verbatim l'importance des outils pour les acteurs de l'activité. Ces derniers sont souvent convoqués, parfois créés et permettent le développement de l'activité à plusieurs niveaux.

7.6.1 De l'outil à l'appropriation des prescriptions

Les outils à disposition des acteurs sont de natures différentes (fichiers partagés, tableaux, méthodes etc.), on pourrait distinguer ceux dits d'organisation et ceux didactiques. Ils sont vécus comme une aide à la mise en place des prescriptions :

- au niveau méso : pour permettre la liaison inter-degré :

C/E PE L 84 : Elles sont écrites ces informations dans le LSU...

Sara L 27 : Comme un carnet avec toujours la même structure au niveau des vignettes que l'on va mettre par exemple par rapport aux arts du langage, visuels.

- au niveau micro : pour permettre un suivi intra-cycle :

Sara L 24 : Alors moi, j'ai opté pour un outil où on va répertorier tout ce que l'on va faire tout au long de l'année.

- au niveau intra-micro : pour attester d'une application des prescriptions :

Anna L 299 : Un tableau est affiché dans la classe de la progression AP.

ARTS PLASTIQUES Cycle 3			
Connaissances et compétences associées	Cf. Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève		
	CM1	CM2	6 ^{ème}
Expérimenter, produire, créer			
Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.	Cahier de « traces » : sanguine, gouache, craie grasse...	Cahier de « traces » : fusain, encre de chine ou colorée...	
Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...).	Collage : « gigantesque et minuscule » Modelage : dolmen en plâstroc ou en glaise	Dessin (clair-obscur : ombre et volume) Sculpture (fil de fer)	Photographie vidéo
Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.	Détournement d'une œuvre : La Vénus de Milo La Joconde	Monstres et créatures mythologiques Le portrait Palais imaginaire	
Intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique.	Création d'un musée imaginaire multimédia (photos)	Création d'un musée imaginaire multimédia (photos et vidéos)	
Mettre en œuvre un projet artistique			
Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique.	Identifier parmi une liste le matériel nécessaire, les gestes plastiques à effectuer, les contraintes à respecter.	Lister collectivement le matériel nécessaire, les gestes plastiques à effectuer, les contraintes à respecter. Travail sur le lexique	
Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.	« démarche expérimentale » : procéder par essai/erreur, comparer les productions obtenues	Tri d'esquisses, de dessins préparatoires, d'œuvres abouties. Rencontre avec un artiste pour découvrir sa pratique	
Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création.	Projet de mosaïque collective réalisée au tampon	Projet de fresque collective	
Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur.	Présenter un musée de la classe en fin d'année aux autres classes et aux familles (mise en scène, affiche, invitation, rôles sociaux	Présenter un musée de la classe en fin d'année aux autres classes et aux familles (mise en scène, affiche, invitation, rôles sociaux	

38

Figure 79 Tableau de progression produit par Anna

Nous pouvons constater que ces différentes utilisations des outils ne sont pas évoquées comme facilitatrices ni du développement de l'activité, ni de l'appropriation des prescriptions.

7.6.2 De l'outil à l'instrument

L'outil a une fonction d'aide à, c'est un : « élément d'une activité qui n'est qu'un moyen, un instrument » (Larousse, s. d.-c). Cette définition fait référence à l'outil comme artefact matériel qui accompagne une action ici pédagogique. Il faut distinguer ce qui sert d'appui par exemple,

un manuel, un document et l'outil dans une approche didactique des disciplines. En AP, l'outil est ce que l'on utilise pour pratiquer : un pinceau, un appareil photo, une sanguine etc. De fait la nature de l'outil sous l'angle didactique change selon la discipline « L'outil sera donc appréhendé au-delà de son existence physique, en intégrant les gestes, les pratiques et les représentations qui lui sont associés par les différents intervenants dans les situations d'enseignement et d'apprentissage » (Reuter et al., 2013b, p. 152).

Nous intéressons ici à une approche psychologique de l'outil telle que définie par Vygotski (1934) à savoir l'outil comme « d'une part un intermédiaire entre le sujet et le milieu, et d'autre part un intermédiaire entre l'anticipation d'une action et sa réalisation » (Reuter et al., 2013b, p. 154). Ces outils matérialisent l'activité des acteurs en lui donnant une forme. Nous pouvons, pour opposer ces deux usages de l'outil, reprendre l'opposition que fait Rabardel entre outil et instrument (Rabardel, 1995, 2005) : l'instrument est l'outil approprié et développant le pouvoir d'agir.

Nous avons pu relever que lorsque la présence et/ou le besoin d'un outil sont évoqués par les différents acteurs, ce dernier est parfois pensé comme une fin en soi et non comme un moyen. L'outil rabot ne certifie pas à lui seul de sa bonne utilisation par le menuisier. Il en va de même pour des tableaux de progression, la présence d'un outil n'atteste pas de l'appropriation des prescriptions dans l'activité. Ainsi le tableau affiché dans la classe de Anna de la progression AP pour tout le réseau montre une confusion entre prescription AP et PEAC. De plus, la mise par écrit n'atteste pas a priori d'une réelle mise en œuvre :

Eve L 333 : Ah quand on regarde sur le papier, c'est nickel ! Mais quand on regarde, au fond, c'est presque infaisable.

Quand il est une aide au travail, l'outil est associé à une méthode que l'on applique :

Emma L 67 : On va essayer de combler un manque.... On va s'appuyer sur des méthodes.

Dans ce cas, il semblerait que l'acteur n'opère ni de transformation et/ou de mise en relation.

7.7 Fiche analytique niveau intra micro

Nous avons décidé de nommer cette catégorie intra-micro car elle résulte d'actions et de choix faits à l'intérieur de la classe pour mettre en application les prescriptions. Nous nous positionnons au niveau de la relation pédagogique (Houssaye, 1988).

Il s'agit donc de l'expression de l'appropriation des prescriptions par l'acteur dans ses choix didactiques.

Catégorie	Vécu de la manifestation des prescriptions AP/PEAC dans l'intra-micro
Définition	- Manifestation de la transposition des prescriptions dans l'activité des élèves
Propriétés	- Expression de l'appropriation des prescriptions par l'acteur dans ses choix didactiques
Conditions d'existence	- Dépend du rapport au savoir - Est une manifestation du dialogisme des prescriptions pour les différents acteurs
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none">1. Anna L 32 : En général, l'activité d'Arts Visuels, je la fais en même temps qu'eux, on la fait ensemble. On découpe ensemble le mur. On plie légèrement le feuille, on fait l'entaille et après cela nous permet de découper une partie du mur. (Tous ces gestes sont mimés).2. Anna L 46 : Pour avoir un modèle3. Anna L 87 : Ben justement pour pouvoir les inspirer et leur montrer le résultat que l'on pourrait attendre4. Ava L 107 : Parce que c'est un peu compliqué conceptuellement en fait. Du coup, je... c'est comme là, j'ai donné des exemples, je ne le fais presque jamais en fait !

7.7.1 Le rapport au savoir et phénomènes d'appropriation

Nous pouvons constater que l'acteur de l'activité se sentant en difficulté dans le rapport au savoir lié aux prescriptions, va développer des stratagèmes de mise en activité. Ainsi pour amener les élèves à appliquer ses consignes, il va attendre d'eux la reproduction d'un modèle et adopter une position de sur-étayage :

Anna L 32 : En général, l'activité d'Arts Visuels, je la fais en même temps qu'eux, on la fait ensemble. On découpe ensemble le mur. On plie légèrement la feuille, on fait l'entaille et après cela nous permet de découper une partie du mur. (Tous ces gestes sont mimés).

Anna L 46 : Pour avoir un modèle.

Anna L 87 : Ben justement pour pouvoir les inspirer et leur montrer le résultat que l'on pourrait attendre.

7.7.2 L'aspect dialogique des prescriptions

Cette situation est expliquée en partie par le dialogisme qui s'exprime alors dans l'appropriation des prescriptions :

Ava L 107 : Parce que c'est un peu compliqué conceptuellement en fait.

On peut aussi observer cela dans l'outil produit par Anna où le questionnement du programme de cycle 3 la Représentation du monde du programme (Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015, 2020a) est comprise comme représenter un monde imaginaire :

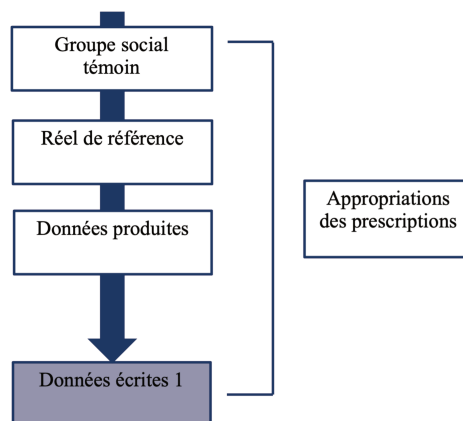
<p>Français – Les exposés – Daragi, Adam K, Miryam. Compétence : Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Objectif : S'exprimer devant un public de manière claire et explicite.</p>	<p>Français – Les exposés – Francisco, Tiago, Mariam. Compétence : Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Objectif : S'exprimer devant un public de manière claire et explicite.</p>	<p>Français – Les exposés – Sayin, Adam B, Antony. Compétence : Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Objectif : S'exprimer devant un public de manière claire et explicite.</p>
<p>Sciences – Volcans, séisme et tsunamis. Compétence : Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre. Objectif : Découvrir les deux types de volcans. Séance 2</p>	<p>Arts visuels – Le mur. Compétence : Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie...) Objectif : Imaginer et représenter le paysage de son choix dans un</p>	<p>Sciences – Volcans, séisme et tsunamis. Compétence : Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre. Objectif : Comprendre le vocabulaire et le mécanisme d'un volcan. Séance 3</p>

Figure 80 Tableau outil compétence/objectif produit par Anna

L'absence d'objet limite ne permet pas à Anna de passer d'un concept primaire – ici la représentation du monde – à un objectif d'apprentissage plastique, il est compris comme un thématique de représentation.

7.8 Modélisation et théorisation du groupe social témoin Miramaris

Nous rappelons que nous sommes à ce stade de notre méthodologie :



Afin de poursuivre la progression dans nos analyses, nous proposons dans cette section de passer du stade de la catégorisation (Voir Chapitre 3, 5.3.2) à celle de la modélisation. Pour cela nous proposons un schéma de modélisation qui reprend les résultats exposés dans les sections précédentes.

Nous avons pu identifier à la suite de l'analyse des fiches synthétiques des relations, des facteurs et des interactions qui, à différents niveaux, agissent sur l'appropriation des prescriptions à l'intérieur d'un réseau.

S'il s'agit au départ de la position d'un individu au travail agissant par rapport à des attendus prescriptifs et devant trouver un moyen de les développer dans son activité.

La particularité de nos observations est qu'elles se situent à l'intérieur d'un réseau REP+ apportant avec lui :

- d'une part des facteurs pouvant influencer sur ce parcours d'appropriation,
- d'autre part en mettant en relation des groupes stratégiques (G.S) divers (Voir Chapitre 3, 3.1).

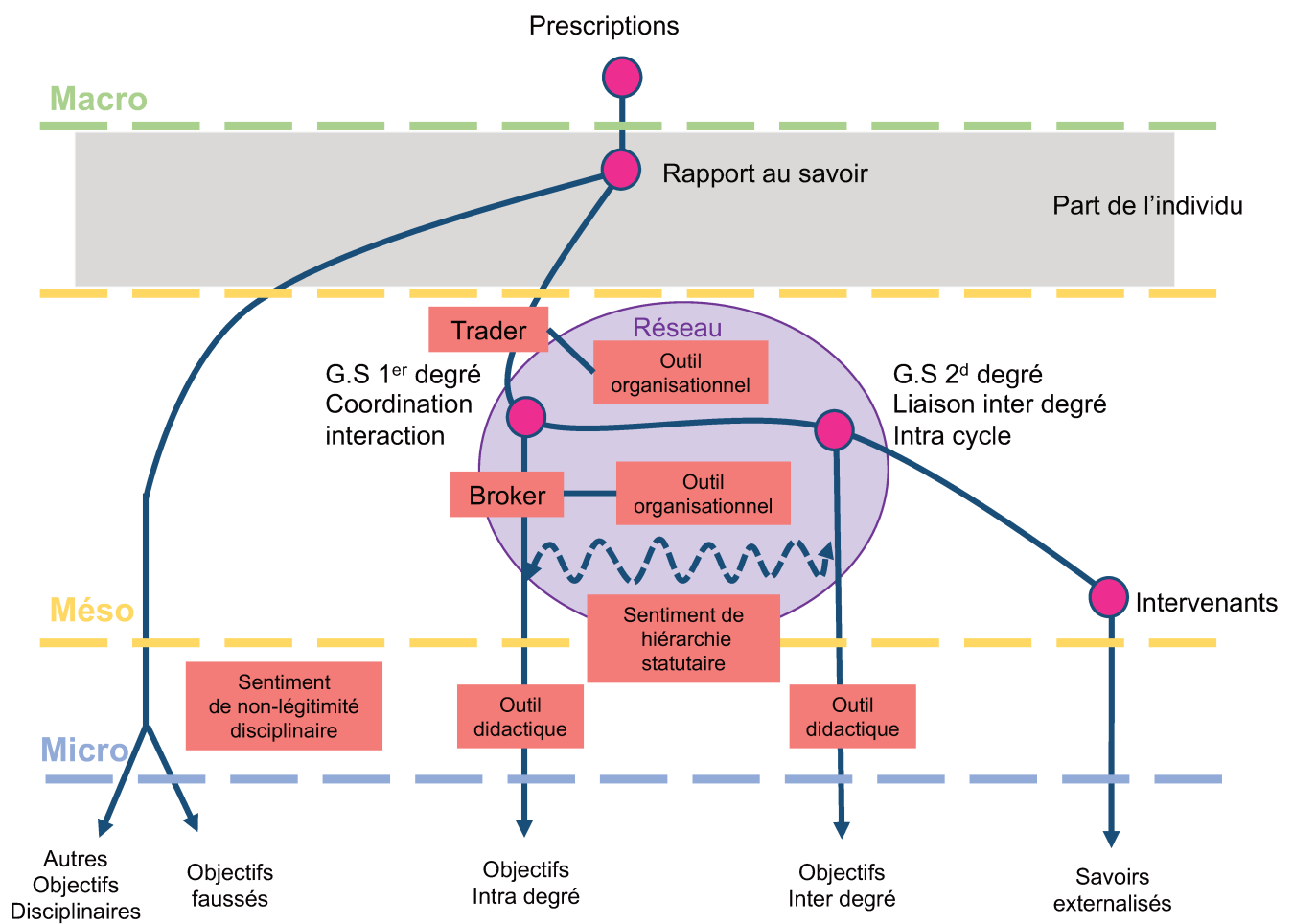


Figure 81 Chemins d'appropriation des prescriptions à l'intérieur du réseau Miramaris

Notre problématique nous amène à questionner le phénomène d'appropriation des prescriptions. Ainsi, en nous concentrant sur l'activité enseignante, nous souhaitons modéliser les différentes manifestations d'appropriations qui se développent au niveau méso.

Comme le montre le schéma ci-dessus, nous formalisons ainsi les différents parcours d'appropriation des prescriptions dans notre premier terrain d'observation (qui constitue notre premier groupe social).

Nous faisons apparaître les descripteurs qui sont les nôtres :

- les groupes stratégiques (G.S),
- les pôles des activités observées : macro, méso, micro.

En lien avec notre cadre théorique, nous pouvons proposer une modélisation du niveau d'intervention sur l'appropriation des prescriptions de différents facteurs comme :

- le rapport au savoir,
- l'aspect dialogique des concepts primaires porté par la part de l'individu,
- le rôle des outils qui permettent de construire des savoirs professionnels et de transmettre une culture professionnelle,
- les fonctions de « trader » et de « broker » des acteurs du niveau méso.

Nous avons pu constater lors du stade de la catégorisation que le concept primaire porté par Vygotski (Voir Chapitre 2, 9.3) et celui de concept primaire partagé que nous proposons (Voir Chapitre 2, 7.1.6) influaient sur l'appropriation des prescriptions au niveau méso déterminant ainsi une des quatre principales possibilités d'appropriation issues des analyses de nos observations.

8 Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : terrain Chambon-Feugerolles

Nous reprenons dans cette section le même principe de catégorisation utilisé pour notre premier terrain (Voir 7 de ce même chapitre).

8.1 Fiches analytiques Chambon-Feugerolles

Dans cette partie, nous présenterons les différentes fiches analytiques issues de nos analyses concernant notre second terrain.

Pour rappel nos données sont les suivantes :

Chronologie	Dates	Types de données	Noms	Fonctions	Terrain	Lieux
8	11/12/2018	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
10	05/02/2019	audio	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
11	05/02/2019	audio	Ela	Directrice d'école	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
12	12/02/2019	vidéo	Léa	PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Jules Ferry
14	19/03/2019	audio	Suzy	PAP	Chambon-Feugerolles	Collège Massenet
15	22/11/2019	audio	Loïc	IEN	Chambon-Feugerolles	Inspe
16	29/11/2019	audio	Hans	Coordinateur et PE	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
17	20/01/2020	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles + PAP	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
18	11/05/2021	audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
19	25/05/2021	audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
20	18/05/2022	audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Lamartine

observation	
entretien semi-directif	
entretien informel	
notes ethnographiques	

8.2 Fiche analytique de la catégorie macro/micro

Catégorie	Vécu du rapport niveau macro/micro Chambon-Feugrolles
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité des formes d'appropriations des prescriptions (PEAC, REP AP,)
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnement sur les conditions pour faire exister les prescriptions - Auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité - Auto-questionnement sur le rapport au savoir des champs référentiels pour faire vivre les prescriptions - Questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter quand il y a un accompagnement au niveau méso - Exprime le besoin d'outil facilitateur pour ajuster les attentes des prescriptions dans le développement de l'activité. - Avoir un accompagnement au niveau de la formation qui permet un rapport au savoir en lien avec les prescriptions pour les acteurs polyvalents.
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hans L 157 : Mais si on se heurte à trop de difficultés... arts et culture en cycle 3... des fois c'est un peu mis de côté si on reste lucide et objectif, par rapport à la lourdeur des programmes... 2. Loïc L 100 : Même moi en tant qu'inspecteur, je suis incapable... vous avez des programmations de cycle hein, mais ça veut dire quoi ça ? c'est du papier, après ce qui se fait réellement, on ne sait pas... 3. Loïc L 136 : Sauf que ça aujourd'hui, la formation, elle est très descendante, c'est français, math ! c'est calé, point-barre. Parce que c'est comme cela, c'est imposé. 4. Léa L 9 : J'ai un truc tout bête en atelier parce que c'était à leur demande, c'était la proportion du corps. 5. Hans L 136 : Malheureusement, il faut être aussi lucide, sur des classe de cycle 3 quand on a moyennement le temps les arts... on fait français/math et ça passe un petit peu à travers 6. Loïc L 115 : On n'est jamais cité (dans les priorités nationales). Alors il y a eu les sciences à une époque mais les AP, cela n'arrive jamais quoi. 7. Loïc L 138 : On n'a plus cette latitude de rentrer par la formation pour faire bouger les pratiques, sur l'arts visuels hein ?

8.2.1 Manifestation des prescriptions au niveau macro/micro

On constate que ce lien est peu évoqué par les acteurs de l'activité.

Ce rapport s'organise selon deux axes principaux correspondant à leur positionnement par rapport aux prescriptions.

8.2.1.1 Un auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité

L'enseignant s'organise, assimile ou ignore les prescriptions. Nous pouvons constater que le manque de temps est particulièrement évoqué dans les entretiens :

Hans L 136 : Malheureusement, il faut être aussi lucide, sur des classe de cycle 3 quand on a moyennement le temps les arts... on fait français/mathes et ça passe un petit peu à travers.

Hans L 157 : Arts et culture en cycle 3... des fois c'est un peu mis de côté si on reste lucide et objectif, par rapport à la lourdeur des programmes...

8.2.1.2 Un questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe

L'écart entre les attentes prescriptives du niveau macro semble être vécu comme le résultat d'une « déconnection » avec les réalités du niveau micro et de ce qui est nommé « les possibilités des élèves ». Ainsi certains acteurs vont adapter ou contourner les attendus prescriptifs pour répondre à un besoin au niveau micro de l'activité :

Léa L 9 : J'ai un truc tout bête en atelier parce que c'était à leur demande, c'était la proportion du corps.

Ce choix a pour objectif de pallier un manque pour ensuite revenir vers les objectifs des prescriptions. L'acteur de l'activité accepte de « faire un détour » pour mieux toucher au but (ici la construction d'un personnage en volume).

Cet écart est aussi perceptible par les acteurs du niveau méso tels que les IEN :

Loïc L 100 : Même moi en tant qu'inspecteur, je suis incapable... vous avez des programmations de cycle hein, mais ça veut dire quoi ça ? c'est du papier, après ce qui se fait réellement, on ne sait pas...

8.2.2 Conditions d'existence des prescriptions dans le développement de l'activité

Nous pouvons constater que les acteurs sont demandeurs d'aides de différentes natures afin de faciliter leur appropriation des prescriptions. Cela est souvent adressé aux acteurs du niveau méso et à leur fonction de traducteur (*broker*) que nous avons pu déjà identifier et qui agissent comme des agents facilitateurs.

8.2.2.1 Accompagnement et formation

L'organisation du réseau permet aux PE de solliciter différentes formes de suivi de leurs activités professionnelles :

- un accompagnement par les acteurs « broker » afin de transformer leurs activités. Cela se traduit dans notre terrain par la constitution de groupes de travail organisés autour des brokers. Ces derniers en tant qu'agents facilitateurs vont accompagner les équipes dans des expérimentations dans les classes afin de transformer leurs pratiques dans un souci d'application des prescriptions. Par exemple l'utilisation d'outils robotiques en mathématiques pour aborder la programmation.
- nous avons constaté qu'une demande de formation continue était fortement demandée. Les acteurs apprécient voire sollicitent les formations afin d'approfondir leur formation polyvalente au départ. Dans ce cas, la catégorie des « brokers » est aussi associée à celle des « traders » car ils sont à la fois traducteurs des prescriptions mais aussi intermédiaires entre l'IEN, le ou la formatrice et le groupe de PE.

Concernant les AP, nous pouvons relever deux empêchements à cette demande de formation dans les disciplines comme les AP :

- les politiques nationales mettant en exergue les attendus de lire, écrire, compter :

Loïc L 115 : On n'est jamais cité (dans les priorités nationales). Alors il y a eu les sciences à une époque mais les AP, cela n'arrive jamais quoi.

- la marge de manœuvre des acteurs du niveau méso qui se réduit pour organiser les formations au niveau de leur territoire :

Loïc L 138 : On n'a plus cette latitude de rentrer par la formation pour faire bouger les pratiques, sur l'arts visuels hein ?

8.3 Fiche analytique méso

Catégorie	Vécu au niveau méso des prescriptions PEAC/Liaison inter-degré/Liaison intra-cycle
Définition	- Manifestation dans le réel de l'activité des acteurs au niveau méso des prescriptions liées au PEAC dans l'inter-degré et l'intra -cycle
Propriétés	- Cette catégorie se manifeste principalement chez les acteurs qui interviennent au niveau méso (coordination, direction) ayant un positionnement « détaché » du niveau micro - Met en jeu les statuts des acteurs qui interviennent dans ce niveau
Conditions d'existence	- Est tributaire de l'existence active d'une communication intra-réseau - Nécessite une communication inter-degré
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hans L 61 : Je me suis appuyé sur Léa étant donné son expérience, elle présente mieux le PEAC que moi, soyons clair ! 2. Hans L 93 : A l'issue de cela, nous il faudra qu'on se mette un peu d'accord sur le format de l'outil et aussi sur le contenu 3. R A/C HANS L 1 : L'objectif ce soir serait de se mettre d'accord sur ce que l'on fait apparaître dans le tableau du PEAC du réseau et comment on le remplit ? 4. Ela L 11 : Et pour la question du lien avec le collègue, inexistant dans ce domaine. 5. Ela L 23 : Je le (le conseil école/collège) faisais sur Firminy où j'étais avant mais la thématique des AP n'était jamais à l'ordre du jour dans ce lien école/ collègue 6. Hans L 117 : Ça demande du travail, une bonne concertation. 7. R A/C HANS L 3 : Cette attente est « imposée » par le collègue qui souhaite avoir une vision plus précise de ce que les élèves du réseau ont fait en arrivant en fin de cycle 3 8. Loïc L 197 : Ça ne marche pas ça ! on ne vous l'a pas dit (rire) 9. Loïc L 201 : Alors, je suis désolé de tirer un peu sur le 2d degré mais... dans le 1^{er} degré, les professeurs ont intégré que leur volume d'heures face à élève, ce n'était pas leur travail. 10. Loïc L 204 : Dans le 2d degré, on a des professeurs qui considèrent que leur volume horaire devant les élèves et bien c'est leur travail quoi. 11. Loïc L 213 : Alors après au niveau des enseignants 1er degré, cela a été mieux ficelé au niveau législatif, c'est vrai ! mais n'empêche que l'on soit convoqué ou invité, on doit 42 heures de travail. 12. Loïc L 222 : Mais là, on n'est pas sur une question de liaison école-collège, on est sur une question du statut des professeurs du 2d degré, c'est tout. 13. Loïc L 239 : Par contre aujourd'hui voilà, quand vous parlez de liaison école-collège, le bas bute sur ces 2 éléments, c'est quand même dramatique. On bute sur combien je vais être payé, et c'est ce ne sont pas des heures que je dois 14. Hans L 42 : Et là, il s'est passé des choses, j'ai trouvé cela intéressant. Les profs de collège n'avaient aucune connaissance de ce qui pouvait se faire avant. 15. Hans L 43 : Alors là sur le coup, le travail en réseau s'arrêtait net après le CM2. Il n'y a pas vraiment de continuité à part des petites journées par-ci par-là... mais pas un véritable travail 16. Hans L 56 : On s'est réuni le 7 novembre 2019, cela a permis de faire connaissance parce qu'on ne se connaît même pas entre collègues de la commune

8.3.1 Manifestation des prescriptions au niveau méso

Nous pouvons constater que cette catégorie est particulièrement présente chez les acteurs agissant au niveau méso, c'est-à-dire à l'échelle du réseau.

Elle permet de cerner comment l'appropriation des prescriptions se manifeste dans l'activité des acteurs à ce niveau du réseau.

Les mêmes questions se posent que pour notre premier terrain d'observation et notamment : est-ce que l'inscription dans un réseau REP ayant des moyens humains spécifiques influence l'appropriation des prescriptions au niveau du réseau ?

Ceci a toute son importance puisque ce terrain n'est pas doté d'un poste de coordination à temps plein.

Deux niveaux de relation interagissent :

- la relation intra degré,
- la relation inter degré.

8.3.2 La relation intra degré

Nous pouvons constater deux niveaux du vécu de cette relation :

- une pratique facilitée quand elle est vécue directement dans l'école :

Hans L 61 : Je me suis appuyé sur Léa étant donné son expérience, elle présente mieux le PEAC que moi, soyons clair !

- une pratique empêchée quand elle est inter-école :

Hans L 56 : On s'est réuni le 7 novembre 2019, cela a permis de faire connaissance parce qu'on ne se connaît même pas entre collègues de la commune.

Nous pouvons avancer que l'absence d'un coordinateur agissant comme agent assurant une fonction de passeur (*trader*) à temps plein dans le réseau ne favorise pas cette relation inter-école.

8.3.3 La relation inter degré

Cette relation inter degré résulte d'un travail en amont pour la faire vivre, elle est aussi empreinte de la différence de statut entre PE et PCL.

Nous pouvons relever que certains des acteurs du niveau méso sont dans une posture « désabusée » par rapport à cette liaison inter degré qu'ils ont du mal à vivre et à faire vivre :

Ela L 11 : Et pour la question du lien avec le collègue, inexistant dans ce domaine.

Loïc L 197 : Ça ne marche pas ça ! on ne vous l'a pas dit (rire).

Cela se manifeste de deux façons :

- une en lien avec une envie de partager les pratiques sur le terrain,
- une en lien avec le statut des acteurs en jeu.

8.3.4 Col-laboration inter-degré

Le besoin d'échanger et de partager se manifeste mais à travers le manque :

*Hans L 42 : Et là, il s'est passé des choses, j'ai trouvé cela intéressant.
Les profs de collège n'avaient aucune connaissance de ce qui pouvait
se faire avant.*

Lors de rencontres jugées insuffisantes, les acteurs constatent, échangent sur leurs pratiques.

Ces temps sont rares car l'organisation du réseau fait que cela est assez chronophage :

Hans L 117 : Ça demande du travail, une bonne concertation.

Il semble également que cette volonté soit portée par le second degré :

*R A/C HANS L 3 : Cette attente est « imposée » par le collègue qui
souhaite avoir une vision plus précise de ce que les élèves du réseau
ont fait en arrivant en fin de cycle 3.*

Nous pouvons constater que les attentes prescriptives d'existence du cycle 3 dans l'inter degré répondent à un besoin des acteurs au niveau micro. Ces derniers sont demandeurs et apprécient ces échanges permettant une meilleure compréhension et partage d'expériences didactiques.

Mais ces derniers sont tributaires d'une bonne organisation interne au réseau, elle-même facilitée par la présence d'acteurs de coordination (qui est quasi inexistante ici) au niveau méso exerçant cette fonction de « brokering » à savoir une fonction de traduction des prescriptions.

8.3.5 Statut des acteurs

Un point sensible qui apparaît dans cette catégorie est la différence de statut entre les acteurs de la coopération inter degré.

Si les entretiens n'ont pas fait ressortir un aspect lié au sentiment de légitimité des acteurs du 1^{er} degré, ils ont mis en exergue le sentiment d'une culture propre. Celle-ci résultant en partie du statut des PE et de leur rapport à l'organisation de leur travail :

*Loïc L 201 : Alors, je suis désolé de tirer un peu sur le 2nd degré mais...
dans le 1^{er} degré, les professeurs ont intégré que leur volume d'heures
face à élève, ce n'était pas leur travail.*

*Loïc L 204 : Dans le 2nd degré, on a des professeurs qui considèrent
que leur volume horaire devant les élèves et bien c'est leur travail quoi.*

*Loïc L 213 : Alors après au niveau des enseignants 1^{er} degré, cela a été
mieux ficelé au niveau législatif, c'est vrai ! mais n'empêche que l'on
soit convoqué ou invité, on doit 42 heures de travail.*

*Loïc L 222 : Mais là, on n'est pas sur une question de liaison école-
collège, on est sur une question du statut des professeurs du 2nd degré,
c'est tout.*

*Loïc L 239 : Par contre aujourd'hui voilà, quand vous parlez de liaison
école-collège, le bas bute sur ces 2 éléments, c'est quand même
dramatique. On bute sur combien je vais être payé, et c'est ce ne sont
pas des heures que je dois.*

Nous pouvons déduire de cette analyse que l'absence d'acteur pouvant exercer la double fonction de « broker » et « trader » – comme nous avons pu le voir apparaître dans nos analyses

développées dans le Chapitre 4, 3.8) – agissant au niveau méso est un frein à l'appropriation des prescriptions à l'échelle d'un réseau. Cette carence ne permet l'existence d'une culture commune au réseau qu'elle soit inter ou intra degré.

Les temps de concertation trop peu nombreux ne permettent pas un échange de pratiques suffisant au goût des acteurs. Il en résulte sur ce terrain d'observation un sentiment fort d'appartenance à un degré plus qu'à un réseau.

8.4 Fiche analytique méso/micro

Catégorie	Vécu du rapport méso/micro des prescriptions AP/PEAC/Réseau
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité des modes d'appropriations des prescriptions dans le lien méso/micro
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-positionnement des acteurs par rapport aux prescriptions - Le statut des acteurs et leur sentiment de légitimité participe de l'existence de ce lien - Ce lien pour les prescriptions AP et PEAC peut être délégué à des tiers
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Le rapport au savoir des acteurs participe de l'existence de ce lien - La chronogenèse du développement de l'activité est vécue comme une contrainte - Le développement de ce lien dépend des moyens créés par le réseau (temps de concertation, présence d'un acteur de coordination, communication inter-degré)
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Loïc L 17 : Cela voulait dire que nous PE, on n'enseignait plus les arts et la culture 2. Loïc L 113 : Et puis vous voyez bien qu'au niveau national, au niveau des AP particulièrement ce n'est pas en tête de gondole, je suis désolé... 3. Loïc L 133 : Alors je pense qu'il y a un vrai déficit de formation. 4. Loïc L 134 : Alors ils l'abordent à l'Inspé, ça c'est sûr. Mais après il faudrait que sur le terrain il y ait des exemples concrets d'observation de module et que cela soit ré-explicité, retravaillé. 5. Ela L 4 : J'ai l'impression que c'est plus la rencontre d'individualités qui a fait que les AP euh.... 6. Loïc L 12 : Quand je suis arrivé sur le réseau il y a 6 ans, j'étais horrifié parce qu'il se faisait dans le domaine des arts et de la culture car tout était délégué à des prestataires. Entièrement délégué ! 7. Loïc L 29 : La première année j'ai laissé faire et après on a essayé de réorganiser ça et de prendre comme fil rouge le PEAC justement 8. Loïc L 47 : On a essayé de former les enseignants sur le PEAC dans le cadre de la ALP 9. Loïc L 55 : Ce sont 2 journées sur lesquelles on tire les fils et bien par exemple du PEAC. Qu'est-ce que c'est qu'un PEAC ? Comment cela s'organise ? Ça s'alimente ? 10. Loïc L 73 : C'est que c'est complètement inéquitable pour les élèves. Selon l'école où on est, on n'a pas le même parcours artistique et culturel, il n'y a pas de socle. 11. Loïc L 85 : On a créé 5 groupes de travail dont un groupe sur les arts et la culture 12. Ela L 4 : Par rapport au PEAC...Moi, je suis arrivée cette année donc j'ai l'impression qu'il n'y avait pas grand-chose de fait. 13. Ela L 36 : Quand j'ai rempli le L.S.U en fin de période, j'ai rempli l'intitulé PEAC et je suis allée chercher les différents axes de travail.

	<p>14. Hans L 1 : C'est un travail sur du long terme, on s'est fixé 3 ans pour bien construire ça</p> <p>15. RA/C L 8 : Les échanges se concentrent sur ce qui est écrit dans le tableau comme éléments étant de l'ordre de l'obligatoire dans le PEAC d'un élève du réseau</p> <p>16. Loïc L 46 : C'est la commune qui paye ! mais la commune en avait un petit peu assez aussi « Attendez cela nous amène à quoi ça ? » voilà</p> <p>17. Loïc L 48 : On a fait des ALP avec le collègue</p> <p>18. Loïc L 65 : Il fallait aussi qu'il y ait des membres du collège, vous voyez. Et ça, il n'y en avait pas</p> <p>19. Loïc L 68 : Beaucoup, beaucoup de choses dans le REP mais ce n'est pas organisé et souvent c'est fait en fonction de l'appétence du maître et des moyens qui sont mis à sa disposition.</p> <p>20. Loïc L 80 : Si on laisse les collègues aller là où ils veulent et bien ils vont là où ils ont envie et pas là où on a des besoins.</p> <p>21. Loïc L 89 : Et à l'origine, l'idée c'était qu'il y ait du 1^{er} et du 2^d degré. Donc moi, tous les professeurs du 1^{er} degré se sont repartis dans ces 5 groupes. Le collège c'est compliqué.... On a du mal à avoir l'adhésion. Alors la chef d'établissement...sous la torture (rire) m'a donné un prof par groupe mais nous, on aurait aimé plus d'engagement</p> <p>22. Loïc L 242 : Alors on repose sur quoi ? on repose sur les personnes. On repose sur des personnes...</p> <p>23. Hans L 1 : A travers cela, essayez aussi de retravailler en réseau.</p> <p>24. Hans L 4 : Là, l'idée c'est que l'on travaille par groupe de travail avec des enseignants de chaque école de la commune, donc du réseau. Et que nous, on établisse les projets qui remontent vers le réseau.</p> <p>25. Hans L 18 : Je la (la mission) trouve intéressante parce que j'ai du mal quand je suis arrivé sur le Chambon à me dire « je suis dans un REP, je suis dans un réseau »</p> <p>26. Hans L 20 : Je le voyais au niveau des élèves, on a un public relativement difficile au niveau du quartier, ce n'est pas toujours simple avec des problématiques de langage. Mais en quoi je faisais partie d'un réseau de travail... ?</p>
--	---

8.4.1 Manifestation des prescriptions au niveau méso

Cette catégorie regroupe les manifestations des modes d'appropriation des prescriptions qui appartiennent au niveau méso mais ont aussi un vécu au niveau micro.

Nous constatons que ce lien méso/micro est porté principalement par les acteurs de coordination du réseau (IEN, Groupe de travail, direction).

L'analyse des verbatims révèle une particularité du réseau observé, à savoir la difficulté à faire vivre ce lien méso/micro.

Cela se manifeste à deux niveaux :

- la délégation des prescriptions à des tiers,
- le constat de manque de formation.

8.4.2 Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions AP

Le manque de formation continue est plusieurs évoquée pour justifier de la difficulté des acteurs à s'approprier ces-dernières :

Loïc L 133 : Alors je pense qu'il y a un vrai déficit de formation. Alors ils l'abordent à l'Inspé, ça c'est sûr. Mais après il faudrait que sur le terrain il y ait des exemples concrets d'observation de module et que cela soit ré-explicité, retravaillé.

L'IEN dans son rôle pivot du niveau méso constate que la non-appropriation des prescriptions en AP résulte principalement du manque de moyens en formation. L'accompagnement est jugé déficitaire pour permettre aux PE de se sentir suffisamment « armés ». Cette situation résulte d'un positionnement national sur les priorités de formation :

Loïc L 113 : Et puis vous voyez bien qu'au niveau national, au niveau des AP particulièrement ce n'est pas en tête de gondole, je suis désolé...

8.4.3 Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions du PEAC

Le PEAC dispositif par définition trans-cycle n'apparaît pas au regard des verbatims comme un outil de travail de co-construction inter-degré.

On constate qu'au niveau méso des actions institutionnelles sont mises en place pour permettre le développement de ces attentes prescriptives :

Loïc L 29 : La première année j'ai laissé faire et après on a essayé de réorganiser ça et de prendre comme fil rouge le PEAC justement.

Loïc L 47 : On a essayé de former les enseignants sur le PEAC dans le cadre de la ALP.

Loïc L 55 : Ce sont 2 journées sur lesquelles on tire les fils et bien par exemple du PEAC. Qu'est-ce que c'est qu'un PEAC ? Comment cela s'organise ? Ça s'alimente ?

Loïc L 85 : On a créé 5 groupes de travail dont un groupe sur les arts et la culture.

Ces actions volontaristes découlent du constat au niveau méso d'une délégation quasi complète du PEAC à des intervenants extérieurs à l'école :

Loïc L 12 : Quand je suis arrivé sur le réseau il y a 6 ans, j'étais horrifié parce qu'il se faisait dans le domaine des arts et de la culture car tout était délégué à des prestataires. Entièrement délégué !

Ela L 4 : Par rapport au PEAC...Moi, je suis arrivée cette année donc j'ai l'impression qu'il n'y avait pas grand-chose de fait.

Loïc L 46 : C'est la commune qui paye ! mais la commune en avait un petit peu assez aussi « Attendez cela nous amène à quoi ça ? » voilà.

8.4.4 Spécificité du lien méso/micro pour les prescriptions du réseau REP

Le lien est dans ce terrain d'observation à créer :

Hans L 18 : Je la (la mission) trouve intéressante parce que j'ai du mal quand je suis arrivé sur le Chambon à me dire « je suis dans un REP, je suis dans un réseau »

Hans L 20 : Je le voyais au niveau des élèves, on a un public relativement difficile au niveau du quartier, ce n'est pas toujours simple avec des problématiques de langage. Mais en quoi je faisais partie d'un réseau de travail... ?

Loïc L 68 : Beaucoup, beaucoup de choses dans le REP mais ce n'est pas organisé et souvent c'est fait en fonction de l'appétence du maître et des moyens qui sont mis à sa disposition.

Hans L 1 : À travers cela, essayez aussi de retravailler en réseau.

La mise en place de temps travail spécifiques communs à l'inter-degré sont organisés ainsi que la création de groupes de travail spécifique (Arts et Culture, Sciences, Histoire etc...) :

Loïc L 48 : On a fait des ALP⁵⁴ avec le collège.

Hans L 4 : Là, l'idée c'est que l'on travaille par groupe de travail avec des enseignants de chaque école de la commune, donc du réseau.

Cette attitude volontariste de mettre en relation l'inter-degré se heurte dans le réseau à une implication du 2nd degré qui est vécue comme insuffisante par les acteurs du 1^{er} degré :

Loïc L 65 : Il fallait aussi qu'il y ait des membres du collège, vous voyez. Et ça, il n'y en avait pas.

Loïc L 89 : Et à l'origine, l'idée c'était qu'il y ait du 1^{er} et du 2nd degré. Donc moi, tous les professeurs du 1^{er} degré se sont repartis dans ces 5 groupes. Le collège c'est compliqué.... On a du mal à avoir l'adhésion.

Loïc L 89 : Alors la chef d'établissement...sous la torture (rire) m'a donné un prof par groupe mais nous, on aurait aimé plus d'engagement.

⁵⁴ Action Locale Pédagogique

8.5 Fiche analytique micro

8.5.1 Le rapport au savoir et aux disciplines fondamentales

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro / rapport au savoir									
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité du rapport au savoir des acteurs en lien avec les prescriptions d'AP									
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - le rapport au savoir est déplacé : <ul style="list-style-type: none"> • Soit vers des modèles stéréotypés liés au champ référentiel • Soit vers des disciplines maîtrisées par l'acteur de l'activité - le rapport au savoir est recherché dans des ressources extérieures : <ul style="list-style-type: none"> • Intervenants • Ressources internet 									
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter quand il est accompagné d'une formation - Nécessite la présence de concept primaires partagés - Est le lieu de manifestation de l'aspect dialogique des prescriptions 	<table border="1"> <tr> <td>Catégorie</td> <td>Vécu de l'existence des prescriptions AP-PEAC au niveau micro / disciplines fondamentales</td> </tr> <tr> <td>Définition</td> <td>Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur</td> </tr> <tr> <td>Propriétés</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Les apprentissages liés aux AP et au PEAC ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines - L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques </td> </tr> <tr> <td>Conditions d'existence</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise - Est une expression du sentiment de non-légitimité des PE - Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique </td> </tr> </table>	Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions AP-PEAC au niveau micro / disciplines fondamentales	Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur	Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprentissages liés aux AP et au PEAC ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines - L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques 	Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise - Est une expression du sentiment de non-légitimité des PE - Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique
Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions AP-PEAC au niveau micro / disciplines fondamentales									
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur									
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprentissages liés aux AP et au PEAC ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines - L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques 									
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise - Est une expression du sentiment de non-légitimité des PE - Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique 									
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> Loïc L 112 : Alors prescription en AP. Moi ce que je vois dans les classes, prescriptions je n'irai pas jusqu'à dire que j'ai des prescriptions, je n'en ai pas hein... Loïc L 120 : Il y a de la pratique en arts visuels mais souvent c'est de la pratique qui est ancrée sur : on utilise des techniques... mais surtout, on fait « à la manière de » Léa L 7 : Ben eux, ils ont envie à un moment donné, tu sais l'écart de représentation dans les compétences que ce qui dessine, ils ont envie que ce soit beau pour eux 	<table border="1"> <tr> <td>Extraits d'entretiens</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> Loïc L 262 : Le 1^{er} degré est très friand d'échanger... Déjà par ce qu'ils ont cette impression de pauvreté didactique qui n'est pas complètement fausse hein Loïc L 262 : Du coup, c'est des profs comme ça sur l'Histoire-Géo, l'arts visuels, même l'EPS quand on n'a pas cette sensibilité, on est preneur d'aller voir avec des profs qui ont ce savoir didactique et qui pourrait enrichir les réflexions Léa L 10 : Donc moi-même, ce n'est pas ma spécialité l'AP, je suis incapable de dessiner un corps R A/C L 19 : Quels besoins de formations ? La polyvalence exprime un besoin de formation continue </td> </tr> </table>	Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> Loïc L 262 : Le 1^{er} degré est très friand d'échanger... Déjà par ce qu'ils ont cette impression de pauvreté didactique qui n'est pas complètement fausse hein Loïc L 262 : Du coup, c'est des profs comme ça sur l'Histoire-Géo, l'arts visuels, même l'EPS quand on n'a pas cette sensibilité, on est preneur d'aller voir avec des profs qui ont ce savoir didactique et qui pourrait enrichir les réflexions Léa L 10 : Donc moi-même, ce n'est pas ma spécialité l'AP, je suis incapable de dessiner un corps R A/C L 19 : Quels besoins de formations ? La polyvalence exprime un besoin de formation continue 						
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> Loïc L 262 : Le 1^{er} degré est très friand d'échanger... Déjà par ce qu'ils ont cette impression de pauvreté didactique qui n'est pas complètement fausse hein Loïc L 262 : Du coup, c'est des profs comme ça sur l'Histoire-Géo, l'arts visuels, même l'EPS quand on n'a pas cette sensibilité, on est preneur d'aller voir avec des profs qui ont ce savoir didactique et qui pourrait enrichir les réflexions Léa L 10 : Donc moi-même, ce n'est pas ma spécialité l'AP, je suis incapable de dessiner un corps R A/C L 19 : Quels besoins de formations ? La polyvalence exprime un besoin de formation continue 									
	<ol style="list-style-type: none"> Léa L 18 : Et on développait une compétence. Donc là du coup, ce n'était pas une compétence de création. Alors après, pour moi ce n'est pas un critère d'évaluation Léa L 25 : Et cet atelier-là après je me dis qu'ils peuvent le réutiliser dans mon idée implicitement quand ils vont partir sur argile quand ils façonnent Léa L 26 : Je me dis qu'inconsciemment, il y a peut-être des transferts qui vont pouvoir être faits. Léa L 38 : Donc tu vois, il y a cette idée comme ça de passerelles. Ela L 6 : Voilà, on y travaille dessus parce que... Moi, personnellement, je me sens à l'aise avec ça. Ela L 7 : Et c'est une dynamique qui s'est créée au sein de l'équipe assez spontanément en disant "Allez...". C'est un peu le parent pauvre des programmes, je dirai les AP, et bien du coup on fait des moments forts. Ela L 42 : Eh ben... (hésitation), on n'a pas trop regardé (les programmes) ... (rires) Ela L 57 : Donc soit on a un intérêt particulier pour ce pendant des programmes et on va chercher ... Ela L 80 : Non parce qu'honnêtement les programmes... R A/C L 21 : Que faire faire aux élèves pour sortir du « à la manière de » ? R A/C L 22 : Une grande majorité des participantes disent avoir choisi ce groupe car elles n'y « connaissent » rien en AP. R A/C L 85 : On peut faire de l'archi sans aller voir Le Corbusier, il y a des choses à côté des écoles. Oui mais encore faut-il le savoir et les connaître ! 									

8.5.1.1 Le rapport au savoir : deux positionnements

Il apparaît au travers des différents verbatims deux positionnements assez forts qui entretiennent un rapport au savoir très différents.

- D'une part, le cas d'une PE ayant occupé un poste de CPC arts dans le département. Cet acteur du fait de son ancienne fonction a une connaissance accrue des prescriptions et des structures didactiques liées à la discipline.

Nous pouvons constater par exemple que les attendus prescriptifs vont être volontairement mis en suspens afin de mieux revenir ensuite vers eux. Ainsi l'entretien portait sur une séance ayant comme objectif d'apprentissage les qualités physiques des matériaux. Cela se traduisait pour les élèves à travers la construction d'un personnage en volume.

L'enseignante se retrouve alors confrontée à des élèves qui avant de se poser des questions de matériau (résistance, souplesse, équilibre etc.) butent sur l'aspect du personnage. Aussi elle décide de momentanément se détourner de son objectif prescriptif en pariant sur le réinvestissement des élèves ensuite dans la phase d'expérimentation du volume :

Léa L 7 : Ben eux, ils ont envie à un moment donné, tu sais l'écart de représentation dans les compétences que ce qui dessine, ils ont envie que ce soit beau pour eux.

Léa L 18 : Et on développait une compétence. Donc là du coup, ce n'était pas une compétence de création. Alors après, pour moi ce n'est pas un critère d'évaluation.

Léa L 25 Et cet atelier-là après je me dis qu'ils peuvent le réutiliser dans mon idée implicitement quand ils vont partir sur argile quand ils façonnent.

Léa L 26 : Je me dis qu'inconsciemment, il y a peut-être des transferts qui vont pouvoir être faits.

Léa L 38 : Donc tu vois, il y a cette idée comme ça de passerelles.

- D'autre part, le constat dans les autres verbatim que le rapport au savoir en lien avec les prescriptions d'AP est peu présent chez les acteurs polyvalents. Cela peut se traduire par une non-appropriation des prescriptions voire une ignorance de ces dernières :

Loïc L 112 : Alors prescription en AP. Moi ce que je vois dans les classes, prescriptions je n'irai pas jusqu'à dire que j'ai des prescriptions, je n'en ai pas hein...

Loïc L 120 : Il y a de la pratique en arts visuels mais souvent c'est de la pratique qui est ancrée sur : on utilise des techniques... mais surtout, on fait « à la manière de ».

Ela L 42 : Eh ben... (hésitation), on n'a pas trop regardé (les programmes ... (rires).

Ela L 57 : Donc soit on a un intérêt particulier pour ce pendant des programmes et on va chercher...

Ela L 80 : Non parce qu'honnêtement les programmes...

R A/C L 21 : Que faire faire aux élèves pour sortir de « à la manière de » ?

Face à ce vécu, plusieurs solutions sont trouvées ainsi certains acteurs vont volontairement participer à des actions leur permettant de pallier ce sentiment de manque :

R A/C L 22 : Une grande majorité des participantes disent avoir choisi ce groupe car elles n'y « connaissent » rien en AP.

R A/C L 85 : On peut faire de l'archi sans aller voir Le Corbusier, il y a des choses à côté des écoles. Oui mais encore faut-il le savoir et les connaître !

8.5.1.2 Déplacement du rapport au savoir : les disciplines dites fondamentales

Les verbatims n'ont pas permis de constater chez les différents acteurs un déplacement du rapport au savoir vers les disciplines dites fondamentales. Si parfois les acteurs reconnaissent leur non-maitrise du champ référentiel et des savoir-faire associés :

Léa L 10 : Donc moi-même, ce n'est pas ma spécialité l'AP, je suis incapable de dessiner un corps.

Comme dans les analyses précédentes, il ressort une forte demande de formation et d'échange avec le 2nd degré :

Loïc L 262 : Le 1er degré est très friand d'échanger... Déjà par ce qu'ils ont cette impression de pauvreté didactique qui n'est pas complètement fausse hein.

Loïc L 262 : Du coup, c'est des profs comme ça sur l'Histoire-Géo, l'arts visuels, même l'EPS quand on n'a pas cette sensibilité, on est preneur d'aller voir avec des profs qui ont ce savoir didactique et qui pourraient enrichir les réflexions.

R A/C L 19 : Quels besoins de formations ? La polyvalence exprime un besoin de formation continue.

8.5.2 Le rapport à l'outil

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro/rapport à l'outil
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'un recours à l'outil par les acteurs pour s'approprier les prescriptions
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnement sur les moyens pour faire exister les prescriptions au niveau d'un réseau - Auto-questionnement sur les moyens pour faire vivre les prescriptions dans le développement de l'activité
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - faciliter l'échange inter-degré et intra-cycle - Exprime le besoin d'outil facilitateur pour ajuster les attentes des prescriptions dans le développement de l'activité. - L'outil devient l'objectif et non plus le moyen de mettre en œuvre les prescriptions
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ela L 27 : On a décidé de travailler sur le portrait. Honnêtement parce qu'Emma avait une batterie de documents 2. R A/C Hans L 1 : L'objectif ce soir serait de se mettre d'accord sur ce que l'on fait apparaître dans le tableau du PEAC du réseau et comment on le remplit ? 3. R A/C L 8 : Les échanges se concentrent sur ce qui est écrit dans le tableau comme éléments étant de l'ordre de l'obligatoire dans le PEAC d'un élève du réseau 4. R A/C L 11 : Un autre point abordé est comment remplir ce tableau. Une partie du groupe souhaite le faire par cohorte (un seul tableau par niveau) alors que d'autres soulignent le caractère personnalisé du PEAC et souhaiteraient le remplir de façon individuelle (un tableau par élève).

L'importance de l'outil pour les acteurs de l'activité est apparue encore une fois dans les verbatim. Ce dernier est souvent convoqué, parfois créé et permet le développement de l'activité à plusieurs niveaux. Il s'agit comme pour les analyses de notre terrain de Miramas d'une approche de l'outil distinguant les artefacts, les outils organisationnels et ceux didactiques.

8.5.2.1 De l'outil à l'appropriation des prescriptions

Dans le cas de nos observations, nous avons pu constater l'apparition d'une dynamique dans une école autour d'une des PE (nouvellement nommée) et porteuse d'une pratique professionnelle établie en AP. Cette actrice a endossé de manière fortuite une fonction d'agent facilitateur au sein de son école, c'est pourquoi nous l'avons qualifiée « d'acteur broker informel ». Sa venue avec un ensemble d'outils a fédéré les envies permettant un développement de l'activité de la communauté éducative autour des prescriptions :

Ela L 27 : On a décidé de travailler sur le portrait. Honnêtement parce qu'Emma avait une batterie de documents.

Ela L 7 : Et c'est une dynamique qui s'est créée au sein de l'équipe assez spontanément en disant "Allez...". C'est un peu le parent pauvre des programmes, je dirai les AP, et bien du coup on fait des moments forts.

8.5.2.2 De l'outil à l'instrument

Si la présence d'un outil n'atteste pas de l'appropriation des prescriptions dans l'activité (voir Fiche analytique micro/outil 7.6 p.247), nous pouvons voir dans cette analyse que les acteurs s'interrogent sur la manière d'utiliser l'outil plus que sur son contenu. L'outil est une fin en soi qui attesterait de la bonne application des prescriptions mais ici, il n'est pas encore un instrument au sens de Vygotski et de Rabardel (Voir Chapitre 4, 7.6.2):

R A/C Hans L 1 : L'objectif ce soir serait de se mettre d'accord sur ce que l'on fait apparaître dans le tableau du PEAC du réseau et comment on le remplit ?

R A/C L 8 : Les échanges se concentrent sur ce qui est écrit dans le tableau comme éléments étant de l'ordre de l'obligatoire dans le PEAC d'un élève du réseau.

R A/C L 11 : Un autre point abordé est comment remplir ce tableau. Une partie du groupe souhaite le faire par cohorte (un seul tableau par niveau) alors que d'autres soulignent le caractère personnalisé du PEAC et souhaiteraient le remplir de façon individuelle (un tableau par élève).

8.6 Fiche analytique niveau intra micro

Comme nous l'avons explicité dans la fiche analytique intra micro de notre terrain Miramaris (Voir 7.7 de ce même chapitre), il s'agit de l'expression de l'appropriation des prescriptions par l'acteur dans ses choix didactiques.

Catégorie	Vécu de la manifestation des prescriptions AP dans l'intra-micro
Définition	- Manifestation de la transposition des prescriptions dans l'activité des élèves
Propriétés	- Expression de l'appropriation des prescriptions par l'acteur dans ses choix didactiques
Conditions d'existence	- Dépend du rapport au savoir - Est une manifestation de l'approche dialogique des acteurs par rapport aux prescriptions
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Léa L 14 : Et ils étaient tout contents de ça pour expérimenter 2. Léa L 17 : Simplement ils testent ça ! Et ben, ça les rassurait et ils étaient contents. 3. Léa L 18 : Donc là du coup, ce n'était pas une compétence de création 4. Léa L 25 : Et cet atelier-là après je me dis qu'ils peuvent le réutiliser dans mon idée implicitement quand ils vont partir sur argile quand ils façonnent 5. Léa L 26 : Je me dis qu'inconsciemment, il y a peut-être des transferts qui vont pouvoir être faits. 6. Léa L 38 : Donc tu vois, il y a cette idée comme ça de passerelles. 7. Léa L 37 : Donc forcément, c'était la même chose en pâte à modeler 8. Léa L 40 : Mais je leur dis "Mais quand vous faites un exercice de maths, vous ne vous mettez pas à hurler !? Là, vous touchez de la pâte à modeler, c'est..."

8.6.1 Le rapport au savoir et phénomènes d'appropriation

En lien avec le cadre théorique qui est le nôtre et le rapport au savoir tel que défini par B. Charlot (1999), nous abordons le rapport au savoir dans sa relation aux phénomènes d'appropriation des prescriptions par le sujet. Nous nous inscrivons dans nos analyses dans l'idée de savoir qui « implique celle de sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même » (Charlot, 1999, p. 70)

Nous pouvons constater dans nos verbatims que ce rapport au savoir dans les phénomènes d'appropriation des prescriptions est exclusivement présent dans les propos de Léa, une PE anciennement CPC Arts et que nous avons identifié comme « agent broker informel ».

En effet, nous pouvons voir qu'elle explicite ses choix pédagogiques et didactiques en liaison avec les prescriptions tout en sachant quand elle les détourne :

Léa L 17 : Simplement ils testent ça ! Et ben, ça les rassurait et ils étaient contents.

Léa L 18 : Donc là du coup, ce n'était pas une compétence de création.

Mais elle montre aussi comment elle pense en amont le réinvestissement des d'élèves lors de l'expérimentation ce qui est une attente prescriptive forte en AP⁵⁵ :

Léa L 14 : Et ils étaient tout content de ça pour expérimenter.

Léa L 25 : Et cet atelier-là après je me dis qu'ils peuvent le réutiliser dans mon idée implicitement quand ils vont partir sur argile quand ils façonnent.

Léa L 26 : Je me dis qu'inconsciemment, il y a peut-être des transferts qui vont pouvoir être faits.

Léa L 38 : Donc tu vois, il y a cette idée comme ça de passerelles.

Léa L 37 : Donc forcément, c'était la même chose en pâte à modeler.

8.7 Modélisation et théorisation du groupe social témoin Chambon-Feugerolles

À la suite de l'analyse des fiches synthétiques, nous avons pu identifier différents niveaux d'appropriation des prescriptions à l'intérieur de ce réseau.

Nous pouvons constater plusieurs choses :

8.7.1 Organisation du réseau comme facteur d'incitation

L'absence d'un acteur agissant au niveau méso comme agent de coordination ne facilite pas les échanges à tous les niveaux inter et intra degré. Dans notre étude, cela se ressent dans la liaison à l'intérieur du cycle 3 et dans sa continuité pédagogique.

8.7.2 Non-appropriation des prescriptions

Les prescriptions sont parfois ignorées ne donnant lieu par définition à aucune appropriation de ces dernières.

Les raisons évoquées de cette non-appropriation sont :

- d'une part, la multiplication des prescriptions qui fait que les acteurs se « perdent » dans les différentes ressources. On peut noter qu'un des acteurs du réseau associe l'utilisation des prescriptions à l'intérêt porté à la discipline. On est sur un effet inverse de celui visé puisque les prescriptions et ressources seraient en priorité destinées à ceux qui expriment des difficultés pour leur appropriation,
- d'autre part, le fait que les actions et projets sont souvent impulsés par des envies (d'individu et/ou de groupe), les prescriptions ne sont consultées – quand elles le sont – qu'*a posteriori* dans un mouvement ascendant du niveau micro vers le niveau macro,
- enfin, l'absence de formation est quelque chose de très fréquemment cité dans les entretiens aussi bien par les acteurs du niveau méso que micro. La formation initiale mais aussi continue sont

⁵⁵ Ce qui est aussi une mise en perspective telle qu'attendue dans un enseignement spiralaire

remises en cause. Pour ce qui est de la formation initiale, le peu de volume consacré à l'enseignement artistique est exprimé ce qui ne permet pas de forger une base suffisante pour ensuite être concepteur à partir des prescriptions. La formation continue est quant à elle quasiment inexistante dans ce domaine. Les acteurs du méso sont très sensibles à ce point particulier en évoquant les différentes politiques de formation décidées au niveau national. Ces dernières mettent l'accent sur Lire/écrire/compter et imposent aux organisateurs du niveau méso des dotations horaires souvent restreintes qui ne leur laissent pas de marge de manœuvre suffisante pour aménager les temps de formation dans des domaines autres que ceux des priorités nationales.

8.7.3 Appropriation des prescriptions

Le cas spécifique d'une PE formée en éducation et enseignements artistiques montre la réalité d'une activité où l'acteur s'approprie les prescriptions. Cela se manifeste :

- par la conscientisation des apprentissages ciblés pour les élèves en lien avec les prescriptions,
- par une intériorisation des prescriptions qui amène parfois l'acteur à les détourner pour mieux y revenir par la suite,
- par une adaptation de son activité (organisation de la salle de classe, conception spiralaire de son enseignement, transfert de compétences, etc.).

Nous proposons de formaliser ces analyses selon le schéma suivant en reprenant les modalités de notre analyse du terrain Miramaris (Voir Figure 81).

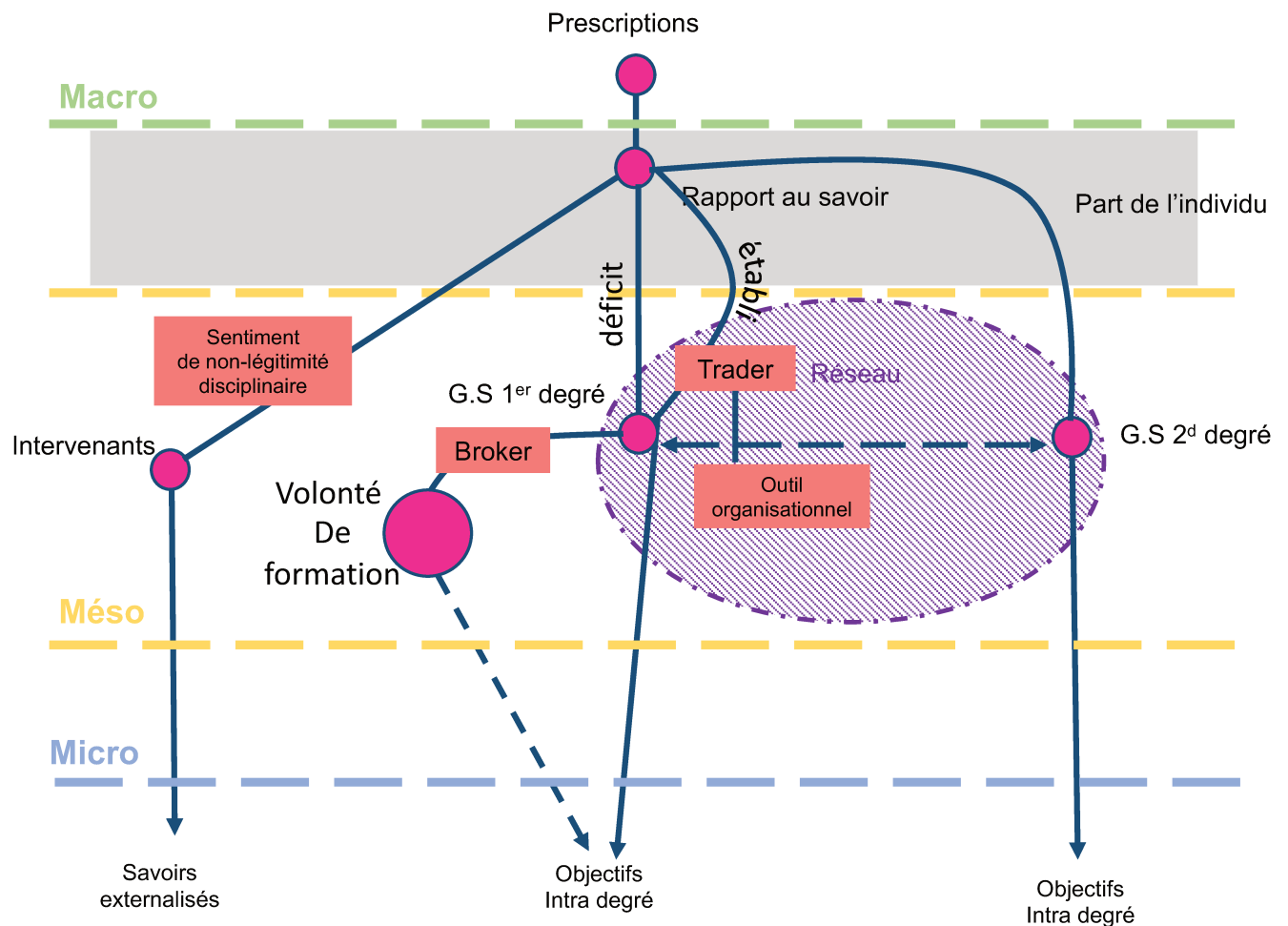


Figure 82 Chemins d'appropriation des prescriptions à l'intérieur du réseau Chambon-Feugerolles

9 Mise en relation et intégration des catégories de la démarche ATA

9.1 Réponses à nos questions de recherche

Dans notre recherche, en lien avec les cadres théorique et méthodologique que nous avons exposés et les analyses que nous venons de présenter, nous pouvons formuler les résultats suivants :

- Il existe différents modes d'appropriation des prescriptions par les acteurs.
- Ces modes d'appropriations se manifestent dans l'activité enseignante au travers de choix didactiques que nous relierons à chaque fois avec des catégories issues de nos analyses :

- la demande de reproduction d'un modèle :
 - sentiment de non-légitimité disciplinaire,
 - sentiment d'inégalité statutaire
 - L'adoption d'une position de sur-étayage :
 - sentiment de non-légitimité disciplinaire
 - La création d'outil par et pour le professeur :
 - outil organisationnel,
 - outil didactique,
 - acteur trader et broker
 - Le recours aux disciplines dites fondamentales :
 - sentiment de non-légitimité disciplinaire
 - Le détournement volontaire afin de mieux répondre aux objectifs d'apprentissage :
 - acteur broker
- Le didactique dans sa dimension anthropologique est un facteur essentiel dans le développement de l'activité et d'autant plus quand il est lié aux AP. En effet, cette dimension anthropologique consiste à penser les phénomènes didactiques dans leurs dimensions à la fois culturelles, institutionnelles, contextuelles, cognitives et identitaires en ce qui nous concerne cela se manifeste de la façon suivante :

Culturelle : les savoirs du professeur et son aspect curriculaire (prise en compte des propres expériences de l'enseignant dans sa façon de transmettre les savoirs), mais aussi connaissances des « fondamentaux de la discipline », soit la « culture de la discipline », soit ses « concepts primaires ».	L'appropriation des prescriptions sollicite les acteurs dans leur capacité à accéder aux concepts primaires présents à l'intérieur de celles-ci.
	Les concepts primaires en lien avec les apprentissages disciplinaires ne sont pas partagés par les acteurs et notamment ceux du premier degré (pas d'appropriation de la « culture disciplinaire »).
	Le sentiment de non-légitimité qui en découle ne permet pas aux acteurs de faire des ponts entre les didactiques.

Mais aussi :

Institutionnelle : à savoir le rapport aux prescriptions.	La multiplication des prescriptions aux différents niveaux de la <i>chaîne institutionnelle</i> ne facilite pas l'appropriation par les acteurs des programmes d'enseignements.
	La liaison inter-degré est souvent tributaire de la connaissance des différents acteurs entre eux en dehors du contexte professionnel.

	Les acteurs du second degré sont associés systématiquement aux actions du réseau mais ont du mal à s'investir dans la durée.
	L'absence de ressources est vécue comme une difficulté par les acteurs qui vont aller en chercher par d'autres canaux que ceux officiels.

Ou encore :

Cognitive : le rapport aux connaissances du champ disciplinaire ici les AP.	Le sentiment de non-maitrise des enjeux disciplinaires en AP est vécu comme déstabilisant au niveau des postures professionnelles.
	La polyvalence des PE est vécue comme une difficulté quand il s'agit des disciplines artistiques et notamment des AP.
	Les acteurs sont demandeurs de formation et d'accompagnent pour faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

10 Nouvelles hypothèses

À la suite de nos premières analyses, nous avons eu l'opportunité d'intervenir en tant que formatrice sur notre terrain de recherche.

10.1 Une demande fortuite et non sollicitée

Lors de nos observations auprès du groupe Arts et Culture, notre position de chercheuse était celle du retrait. Notre objectif était de relever les différents modes de manifestation d'appropriation liés aux prescriptions (Voir relevé notes ethnographiques, annexe 1.14)

À la fin de ce temps (correspondant à une année scolaire), le groupe a émis le souhait auprès du coordinateur (Hans) qui en a fait la demande auprès de Loïc l'IEN de circonscription d'avoir une formation en lien avec les AP.

10.1.1 Formulation de la demande

Cette dernière a été écrite et formulée de la façon suivante par Hans via un formulaire officiel type *framadata* (Voir formulaire de la demande de formation, annexe 1.15). La demande était la suivante : « Avoir un apport culturel en architecture afin d'améliorer la continuité des apprentissages et la mise en œuvre du PEAC pour les élèves à l'intérieur du réseau ».

Il s'agissait pour nous de répondre à cette demande en mettant à disposition des participants des ressources culturelles (Nous entendons ici par ressources des références en lien avec le champ architectural).

10.2 Une réponse engagée

Nous avons saisi cette demande comme une opportunité à plusieurs niveaux :

- vérifier les manifestations des différents modes d'appropriations des prescriptions sur le développement de l'activité et le vécu des acteurs,
- observer s'il existe des déplacements liés à l'activité à la suite d'une action de formation,
- observer si une formation visant l'appropriation des concepts primaires de la discipline donne une meilleure capacité des acteurs à s'appropriier les prescriptions,
- observer les déplacements et leur conscientisation par les acteurs de leur activité professionnelle par rapport aux prescriptions.

10.3 Les hypothèses

Nous les formulons ainsi :

- la formation initiale est un facteur important dans la capacité à s'appropriier les prescriptions tant au niveau des concepts primaires que des mises en œuvre didactiques,
- la formation continue peut aider au déplacement du développement de l'activité,
- les formations initiale et continue participent à l'appropriation des concepts primaires liés aux AP,
- la formation participe à la conscientisation des déplacements de l'activité chez et par les acteurs.

10.4 Un changement de posture

Si notre posture jusqu'à présent était celle de récepteur et/ou d'observateur, il s'agit à ce stade de notre réflexion d'opérer un changement assumé et nécessaire :

- assumé car il permet d'agir directement sur l'appropriation des concepts exposés dans notre cadre théorique,
- nécessaire car il nous permet de vérifier (ou pas) certaines hypothèses portées par nos analyses.

Nous nous inscrivons aussi dans cette interrelation propre à l'approche comparatiste « Nous postulons donc une interrelation entre un système didactique et un système de recherche comprenant un chercheur aux prises avec son objet d'étude (...) afin d'attribuer un sens à ce qu'il observe et contrôler le statut de cette attribution » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 233).

10.4.1 Le statut de chercheuse-intervenante

Nous nous intéressons aux évènements (inter)agissant sur le développement de l'activité et, plus spécifiquement, ceux en lien avec l'appropriation des prescriptions. Nous considérons que la construction des savoirs est une action conjointe entre le professeur et les élèves attestant de

dynamiques transactionnelles entre les différents acteurs du jeu. Nous pensons qu'il en est de même dans une action de formation initiale et/ ou continue entre la formatrice et les professeurs et/ou étudiants.

Ce statut de chercheuse-intervenante peut être considéré par certains comme *faussé* car il pourrait biaiser les résultats.

Pour autant, nous en assumons le choix pour plusieurs raisons :

- il présente un avantage certain dans la corrélation entre la mise en œuvre didactique de la formation et les objectifs de recherche sans aucune intervention extérieure. En effet, cette posture permet : « de produire des gestes d'enseignement qui soient en harmonie avec les catégories organisatrices de la recherche » (Sensevy, 1996, p. 13),
- le choix d'une méthodologie mixte déductive et inductive comme explicitée (Voir Chapitre 3, 5.2.1) garantit aussi une objectivité du chercheur lors des analyses (Les choix de descripteurs et des catégories conceptualisantes à observer étant définis en amont).

10.5 Le schéma constructeur de la formation

Notre objectif est d'observer si l'apport formatif en lien avec les prescriptions permet aux PE de co-construire des savoirs. Nous nous inscrivons dans le schéma constructeur tel que défini par Brousseau (1978): définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser.

10.5.1 Définir

L'objectif est ici double :

- un formatif : Répondre aux attentes des formés : avoir des références culturelles dans le champ de l'architecture principalement ainsi que « d'améliorer la continuité des apprentissages »,
- un de recherche : Observer comment s'effectue l'appropriation des concepts primaires caractéristiques des prescriptions en réponse à une action de formation dans la discipline des AP.

Il semble important ici de préciser que les formés ne sont pas instrumentalisés uniquement dans une visée de vérification d'hypothèses. Répondre à la demande formative :

- garantit une participation active des acteurs,
- participe à la relation de confiance indispensable à une relation pédagogique,
- permet une libération des possibles chez les formés qui ayant trouvé une réponse à leurs besoins vont pouvoir aller plus loin s'ils le souhaitent dans leur activité.

Notre approche écologique du milieu nous amène à nous rapprocher d'un format de recherche caractérisé comme « recherche-interventionniste » (Pelletier, 2021) Cela nous semble important car notre intervention :

- est « située et s'inscrit dans un contexte social, historique et spatial donné,
- repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur la pratique,
- fédère plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels : épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, etc.». (Lenoir, 2013, p. 15).

Nous doublons cette approche d'une méthodologie d'« observation participante » (Soulé, 2007), en prenant en compte toutes les précautions et les limites méthodologiques de ces options. Notre observation participante est qualifiée d'ouverte car « transparente et déclarée » (Idem, 2007, p. 2) ce qui comporte « un avantage non négligeable (qui) est de ne pas soulever de problèmes d'ordre éthique, du fait de la décision de 'jouer cartes sur table' » (Idem, 2007, p. 3). Cette nouvelle posture du chercheur le fait passer « du statut initial d'outsider à celui d'insider » (Idem, 2007, p. 6).

Ce sont toutes ces conditions, nous le souhaitons, qui favoriseront des déplacements à l'intérieur du développement de l'activité. Si déplacement il y a, nous ne pourrions les observer qu'en fin de formation (Voir institutionnaliser ci-dessous)

10.5.2 Réguler

La mise en place de la formation s'est adaptée⁵⁶ et a été pensée en fonction du contexte sanitaire lié à la pandémie de COVID 19. Celle-ci a dû être dispensée selon trois modalités :

D'une part, en distanciel synchrone, cette modalité correspond à une intervention via une application de visioconférence en direct avec les formés. Lors de ce temps d'une durée réduite de 2h, le choix formatif a été d'apporter des bases (pour certains des rappels) des fondamentaux didactiques liées aux AP et que nous avons qualifiés dans notre partie théorique de concepts primaires partagés (Voir Chapitre 2, 9.4) tels que: l'importance de la pratique des élèves, le caractère expérimental de cette dernière, l'ouverture aux découvertes fortuites, l'acceptation par l'enseignant de laisser une part du parcours d'apprentissage à la charge des élèves, l'explication du rôle de la pensée divergente dans l'enseignement des AP. L'ensemble de ces points a été expliqué, discuté, mis en discussion parfois par rapport à des vécus professionnels. La transmission avait comme support un diaporama (Voir diaporama formation, annexe 1.17) reliant les attendus des prescriptions avec d'une part les différents stades de développement de l'enfant et d'autre part les attendus dans la classe. Ce support se voulait une synthèse des concepts primaires qui définissent les savoirs professionnels fondamentaux présents dans le prescrit.

⁵⁶ Voir en annexe 1.15, le programme qui avait été établi, ce dernier ayant été modifié au fur et à mesure des décisions liées au contexte sanitaire.

Ce choix avait comme but de mettre en lumière l'adéquation entre prescriptions, didactique de la discipline et compétences des élèves. Ceci avait comme objectif de permettre un début d'appropriation des prescriptions montrant qu'elles ne sont pas « hors-sol » mais ancrées dans le réel de l'activité à la fois des professeurs et des élèves.

Il s'agit ici de permettre la construction d'une référence commune au sens d'exemple emblématique tel que défini par le collectif pour enseigner (2019, p. 596). Ce dernier pourra par la suite être reconnu et légitimé par le groupe. En ce sens, il s'agit ici de favoriser la reconnaissance d'une action dite remarquable qui deviendra exemplaire lorsqu'elle sera utilisée de manière « routinière ». En cela elle deviendra intégrée.

D'autre part, en distanciel asynchrone, cette modalité correspond à une intervention différée de la formatrice. Il s'agissait dans notre cas, d'un cours filmé que le formé pouvait visionner de façon autonome. Cette vidéo d'une durée de 2h10 a été construite selon les choix suivants : répondre aux attentes de références demandées par les formés, renforcer les liens avec les prescriptions. Aussi le plan était celui-ci :

- première partie : apports de références culturelles (œuvres), contextualisation, description et analyse en mettant en avant l'emploi d'un vocabulaire plastique. Ainsi les œuvres présentées étaient introduites par une notion plastique (ex : l'in-situ, le détournement d'objet etc. . .) issue des prescriptions et comme modèle à reproduire. Cette entrée en matière a été choisie car elle était une demande émanant du groupe et il nous a semblé opportun de l'utiliser pour d'une part ne pas les déstabiliser de trop et d'autre part utiliser les œuvres non plus comme des objets à reproduire mais à se questionner,
- deuxième partie : lien avec les prescriptions, le champ abordé était mis en relation avec des axes possibles des programmes d'AP puis avec des entrées notionnelles introduisant ainsi un accès aux concepts primaires pour les formés (Voir diaporama de la formation, annexe 1.17),
- troisième partie : proposition de demandes pour les élèves dans la classe. Il s'agissait ici de donner des pistes assez larges (formalisant des pratiques en direction des élèves étant la concrétisation des concepts primaires) d'une part pour ne pas être modélisant et d'autre part pour renforcer les liens aux différentes notions pour mettre la pratique de l'élève au centre (Voir diaporama de la formation, annexe 1.17).

Ce plan se répétait plusieurs fois en fonction des domaines souhaités par les formés (en l'occurrence : l'architecture, la sculpture, la photographie, les arts appliqués).

Enfin, en présentiel, cette modalité a dû être adaptée aux mesures sanitaires, à savoir respecter un maximum de six personnes. Aussi, le présentiel a été organisé en deux temps (divisant ainsi le nombre personnes) : un groupe cycle 1 et un groupe cycle 2 et 3. Ce mode d'intervention a

été privilégié pour le retour d'expériences des formés que nous développerons dans la section institutionnaliser ci-dessous.

10.5.3 Dévoluer

Ce temps didactique par définition est celui de l'action pour l'apprenant. Il est en responsabilité d'une part du chemin d'apprentissage. Le but de la formation était de donner les moyens et d'installer les conditions favorables, à savoir le milieu, pour favoriser la construction de situations didactiques par les formés résultant d'une appropriation des prescriptions et participant, pourquoi pas, à terme à un déplacement dans le développement leur l'activité en AP. Il s'agit pour la formatrice d'évoquer « les situations, en général adidactiques, où les connaissances des élèves se sont construites, et par lesquels il leur permet, à travers cette évocation, la réactivation de ces connaissances » (Sensevy, 1996, p. 12) permettant ainsi le développement de « gestes d'indication » (Idem 1996, p. 12).

Dans notre recherche, ces gestes d'indication ont pu être recueillis grâce aux fiches de préparation et/ou compte-rendu des séquences mises en place par les formés. En effet, à la suite de la formation, les équipes pédagogiques avaient deux objectifs :

- expérimenter une séquence d'AP dans la classe,
- faire le relais auprès des autres personnes de l'équipe pédagogique de l'école des apports de la formation.

Nous pouvons constater que la dévolution s'exerce à la fois au niveau micro (celui de la classe) et au niveau méso (celui de l'établissement). Les prescriptions suivent un cheminement à double sens du macro au micro et du micro au méso :

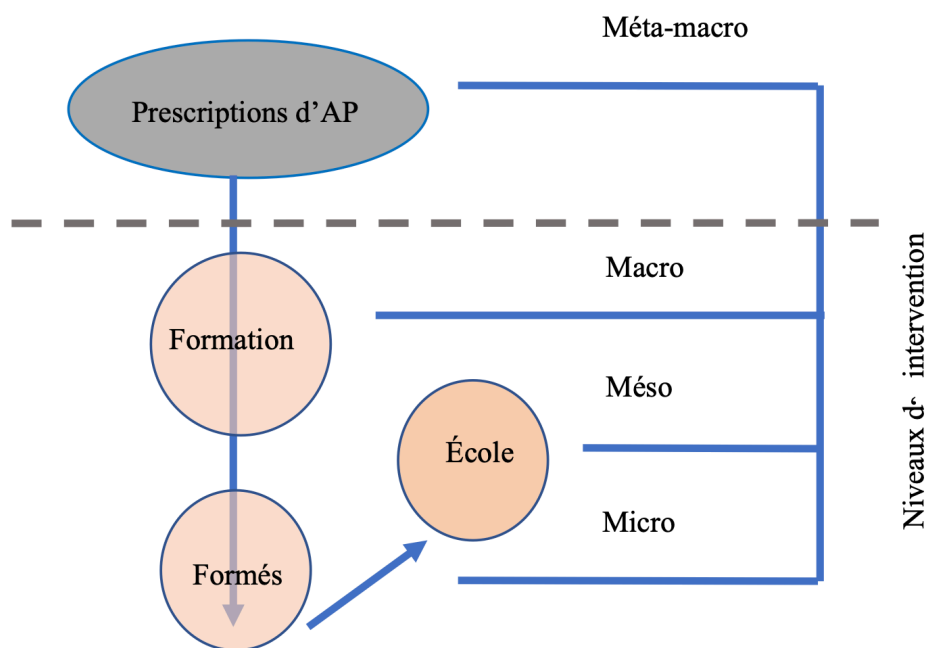


Figure 83 Parcours des prescriptions pendant une action de formation

Durant cette période, les formés ont pu co-construire des situations didactiques par équipes selon les possibilités liées à leurs implantations (l’enseignante intervenant en cycle 3 étant la seule dans ce cycle à réaliser une séquence de façon individuelle).

Il est à noter que les mises en œuvre sur le terrain, n’ont pas pu être observées en raison des mesures sanitaires (Confinement, interdiction de présence de personnes extérieures à l’école dans les classes etc...). Cependant, quelques échanges de mails ont eu lieu entre certains formés et la formatrice. Ces derniers étaient uniquement des demandes de références culturelles pour accompagner la construction de la séquence pédagogique.

Nous avons des traces de ce développement de compétences au travers des documents de travail recueillis en aval de la formation et commentés lors des réunions de R C1 et R C2/C3 :

18	11/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
19	25/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
21	2019-2022		photo/documents de travail	Gr. Arts et Cult	PE tous cycles-PAP	Les deux	

La co-construction par les formés s’est faite de deux manières après l’appropriation d’une notion plastique abordée lors de l’apport formatif culturel et didactique par :

- une mise en place dans les classes respectives des PE comme dans le groupe Arts et Culture Cycle 1,
- une séquence commune sous forme de projet mise en place dans les classes du groupe Arts et Culture Cycle 2 et 3.

10.5.3.1 Les gestes d'indications

Nous rappelons la définition d'un geste d'indication (tel que nous l'avons défini dans Dévoluer en Chapitre 4, 10.5.3) « Certains gestes magistraux gagnent en importance : ceux par lesquels l'enseignant évoque les situations, en général adidactiques, où les connaissances des élèves se sont construites, et par lesquels il leur permet, à travers cette évocation, la réactivation de ces connaissances » (Sensevy, 1996, p. 12).

Nous nous proposons dans ce paragraphe de relever ce qui dans les documents de retour peut être considéré comme des gestes d'indication. Comme expliqué ci-dessus le contexte de retour ne nous permet pas de confirmer cette teneur grâce à des échanges directs et/ou observations. Néanmoins, il nous paraît important de les mettre en exergue comme de potentiels (probables) signes de gestes d'indication témoignant si ce n'est d'une appropriation, d'une prise en considération des prescriptions à la suite des différents apports formatifs.

Pour cela nous nous basons sur les données suivantes :

18	11/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
19	25/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
20	18/05/2022		audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Lamartine

entretien semi-directif

Nous avons relevé ce qui pourrait être des gestes d'indication dans les verbatim de retour des PE. Les relevés se sont construits de la manière suivante :

- phrase synthétisant les échanges entre plusieurs acteurs ex : « On découpe des extraits de productions (...) pour l'obtenir », « Faire du volume avec du papier ».

Puis nous avons relié ces gestes d'indications à deux descripteurs :

- apport didactique,
- appropriation des prescriptions.

Ces deux marqueurs sont reliés à notre catégorie :

Vécu au niveau micro :

Enfin, en lien avec notre cadre théorique et notre proposition de concept primaire partagé, nous mettons en parallèle le code couleur suivant indiquant en quoi nous considérons ces gestes d'indication comme étant une manifestation dans l'activité de concepts primaires partagés liés à la discipline des AP et à sa didactique spécifique. Pour plus de lisibilité, nous les avons regroupés selon les catégories ci-dessous :

Pratique/expérimentation	
Vocabulaire spécifique/ notions plastiques	
Construction didactique	

1. En cycle 1

Gestes d'indication potentiels relevés dans les fiches retour	Apports didactiques	Appropriations des prescriptions
On renouvelle cette séance pour que les élèves puissent tester différents matériels.	X	X
« Faire une construction avec le matériel donné dans un espace limité »	X	
A vous de choisir votre matériel pour y arriver.	X	X
« Faire du volume avec le papier »	X	
On découpe des extraits de productions des élèves, on regroupe ceux qui se ressemblent et on cherche un verbe décrivant l'action réalisée pour l'obtenir	X	X
Chercher des verbes d'action avec les élèves	X	X
Découper, plier, coller, froisser, enrouler, superposer/empiler, décorer, déchirer, agraffer, scotcher, vriller/pivoter, entremêler, cacher à l'intérieur (insérer), friser, onduler, faire des ponts, découper des franges,...	X	X
Agir s'exprimer comprendre à travers l'activité artistique. Développer du goût pour les pratiques artistiques (lien à l'architecture). S'intéresser aux effets produits, aux résultats d'actions		X
Expérimentation des élèves	X	X
Apport de vocabulaire : hauteur, haute, équilibrée, stable, instable	X	X
Apports culturels en lien avec des productions d'élèves	X	X
Faire une construction avec l'ensemble du matériel donné. Utiliser toutes les pièces, « construction qui tient debout »	X	
Vocabulaire à utiliser : espace, hauteur, volume, stable, instable	X	X

2. En cycle 2

Gestes d'indication potentiels relevés dans les fiches retour	Apports didactiques	Appropriations des prescriptions
La représentation plastique et le dispositif de représentation		X
Les fabrications et la relation entre et l'objet et l'espace		X
La matérialité de la production et la sensibilité aux constituants de l'œuvre		X

3. En cycle 3

Gestes d'indication potentiels relevés dans les fiches retour	Apports didactiques	Appropriations des prescriptions
Amener les élèves : - à s'interroger sur les choix et les conditions de présentation d'une œuvre - à proposer une compréhension personnelle et argumentée	X	X
Analyser, repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art		X
Réfléchir, choisir puis expliquer le choix d'un site de présentation	X	X
Analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	X	X
Recueil des conceptions des élèves et discussion autour de la définition "site de présentation"	X	
Lumière, paysage, espace (grand/petit), couleur, support, longévité (éphémère/durable), point de vue, effet sur le spectateur, visibilité...		X
Le choix du site change l'œuvre, le regard du spectateur		X
La relation entre la production et l'espace		X
"Réaliser une construction, vous devez prendre en compte l'espace de présentation et justifier vos choix"	X	
Justifier ses choix	X	X

Après une première lecture comparative de ces tableaux, nous pouvons constater que les acteurs intervenant en cycle 1 et 3 ont à priori produit des situations pédagogiques manifestant plus de présence de gestes d'indication.

Ce constat ne peut être une affirmation à ce stade de la formation et de notre recherche. Le temps d'institutionnalisation apparaît comme le temps où ces gestes pourront être confirmés ou pas dans le développement de l'activité des formés.

10.5.4 Institutionnaliser

Ce temps s'est effectué en présentiel selon les conditions expliquées ci-dessus (Voir Réguler ci-dessus). Nous faisons le choix de le présenter en deux temps comme le recueil des données s'est effectué. Dans le cadre de notre approche méthodologique, il s'agit de repérer dans les échanges les catégories conceptualisantes afin de vérifier nos hypothèses.

Y-a-t-il un déplacement dans les discours sur l'activité des acteurs après une intervention de formation sur la capacité d'appropriation des prescriptions et/ou la mise en œuvre didactique des AP ?

L'objectif formatif est de tendre à ce que les gestes d'indication s'installent petit à petit comme des emblèmes à savoir : « Emblématiser une production d'élève, cela consistera à institutionnaliser (à rendre visible par et pour l'institution) cette production comme emblème, c'est à dire à la constituer comme élément de la mémoire didactique de l'institution-classe » (Sensevy, 1996, p. 12). Nous appliquons cette définition de la manière suivante :

- une production d'élève= une production didactique de la part des formés,
- mémoire didactique= reproduit à travers des gestes didactiques de métier,
- institution-classe= pour le collectif en formation en relation avec la classe comme milieu professionnel où se développe l'activité.

Cette emblématisation résultant de notre action de recherche à savoir « Construire un dispositif qui permette la dévolution à l'élève, et la prise en compte effective, par l'enseignant, de processus d'emblématisation » (Idem 1996, p. 13). Les acteurs étant dans notre cas des formés adultes et la chercheuse/formatrice.

11 Rapport disciplinaire 1^{er} degré / Didactique des Arts Plastiques

Ces observations viennent en regard de nos premières analyses exposées au chapitre 4 rapport disciplinaire cycle 3/didactique des AP p 188).

Existe-t-il une plus-value sur le plan du développement de l'activité des acteurs en AP après un accompagnement formatif ?

Les échanges d'institutionnalisation ont été retranscrits (Voir verbatim retour d'expérience groupe Arts et Culture cycle et Cycle 2 et 3, annexe 1.19 et 1.20). Nous faisons le choix avant notre analyse par ATA de relever les extraits qui peuvent témoigner dans les discours d'une probable conscientisation par les acteurs d'un déplacement dans le développement de leur activité en lien avec soit :

- une appropriation des prescriptions d'AP,
- une appropriation de la didactique des AP.

Nous relèverons aussi ce qui témoigne :

- des temps d'institutionnalisation,
- de la conscientisation de déplacements dans l'activité des acteurs,
- des savoirs professionnels.

Afin de donner un aperçu visuel de ces différents points, nous avons procédé de la manière suivante : chaque point cité ci-dessus a été formalisé par une plage colorée correspondant à sa durée lors des échanges.

Voici comment ces temps se sont répartis pendant le retour du groupe cycle 2 et cycle 3 :

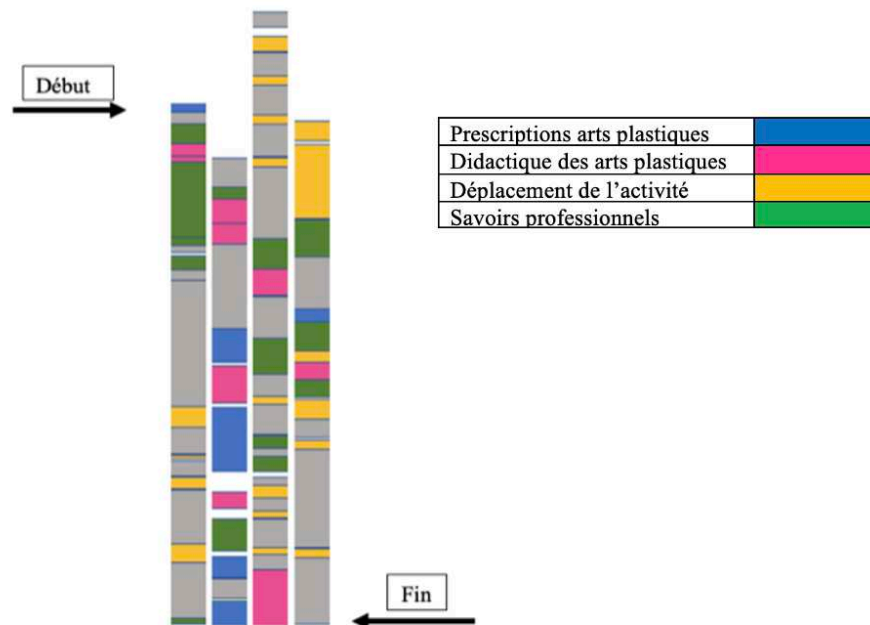


Figure 84 Répartition des temps d'échange (prescription, didactique, institutionnalisation, déplacement, habitudes) dans le groupe cycle 2 et cycle 3

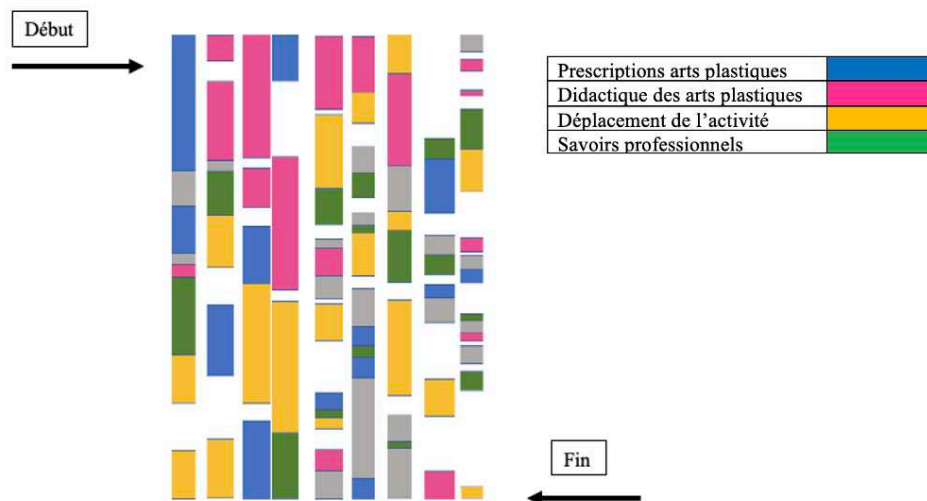


Figure 85 Répartition des temps d'échange (prescription, didactique, institutionnalisation, déplacement, habitudes) dans le groupe cycle 1

Une première observation de cette répartition des temps d'échange montre une phase d'institutionnalisation beaucoup plus importante avec le groupe cycle 2 et 3 qu'avec celui du cycle 1. Dans ce groupe, les échanges liés au déplacement de l'activité et à la didactique des AP sont aussi plus présents.





Afin de rendre plus lisible cette répartition, nous proposons de relever les extraits de verbatim qui sont en relation avec l'appropriation des prescriptions dans des tableaux par cycle d'enseignement dans la section qui suit.

11.1 L'appropriation liée aux prescriptions d'AP

Le développement de l'activité étant multiple, il a semblé nécessaire de faire apparaître dans la colonne catégorisation des sous-parties qui témoignent de cette relation en lien avec les autres prescriptions ou avec la conscientisation des acteurs de leur action (il en sera de même dans les sections suivantes).

Nous poursuivons ainsi notre théorisation mêlant notre approche inductive et déductive en proposant une catégorisation interne à notre catégorie d'entrée du vécu au niveau micro des prescriptions.

Nous reprendrons les codes couleurs suivants :

Prescriptions arts plastiques	
Didactique des arts plastiques	
Déplacement de l'activité	
Savoirs professionnels	

11.1.1 En cycle 1

18	11/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
----	------------	--	-------	----------------------	------------	---------------------	----------------------

Extraits de Verbatim prescription	Caté- gorisation	Remarques/Théorisation
HANS L 13 à 14 : « J'ai trouvé cela super intéressant. Architecture et construction, c'est quelque chose dans lequel je ne me serais pas forcément lancé tu vois sans ce suivi ».		L'apport formatif a permis une clarification de certains termes qui sont ensuite compris et reliés aux prescriptions.
HANS L 17 : « Maintenant j'ai plein d'enfants qui me disent "stable", "instable", ils réutilisent les mots ».		L'acteur constate que le changement dans sa pratique professionnelle favorise les apprentissages et les acquis chez les élèves.
HANS L 21 à 22 : « Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait ! ».		Reformulation du parcours de conscientisation des concepts primaires avant et après la formation.
L 22 à 24 : PE1 : « C'est ça ! C'est le rapport avec l'art en fait HANS : oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir » PE2 acquiesce		L'accompagnement a permis aux acteurs de faire des liens, de conscientiser les passerelles possibles entre prescriptions et champ référentiel.
PE2 L 28 à 31 : « oui, c'est ça. Moi, je trouvais que le volet architecture on ne le travaillait pas du tout dans la classe et je m'en faisais tout un monde. Et finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire. Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le rattachait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes ».		Constata le cheminement d'appropriation et de transposition des prescriptions dans le développement de son activité en opposition à ses habitudes « ancrées ».
L 41 à 43 : C : « l'apport au départ et que j'ai fait des liens avec des notions plastiques simples, c'est ce qui vous a permis de faire le basculement ? PE1/PE2/HANS : oui ».		La formation en explicitant les concepts primaires permet aux acteurs de s'en emparer, de les développer dans leur appropriation des prescriptions pour qu'ils deviennent à terme des concepts primaires partagés.
HANS L 74 à 75 : « C'est le module construction/architecture qui les a amenés à découvrir la construction sous d'autres formes ».		Constata la transversalité des savoirs
PE2 L 106 : « moi, il y a eu très peu de jeu équilibre/déséquilibre ».		L'acteur emploie des termes spécifiques liés au champ disciplinaire pour analyser la pratique de ses élèves.
HANS L 115 : « Là, on a pris le temps après de l'analyser un peu en petit groupe ».		Formule une situation d'action/réflexion propre à la didactique des AP.
PE2 L 127 à 128 : « moi, j'ai déjà travaillé sur le volume avant avec le papier, donc du coup ça, ils ont tout de suite parlé sur des choses... (elle fait un geste qui signifie un petit volume) ».		La multiplication des situations de pratique pour les élèves permet un réinvestissement des apprentissages aussi bien au niveau pratique que réflexif.
PE2 L 136 à 137 : « là ils sont déjà dans la construction. Ils se posent des questions ».		Formule une situation d'action/réflexion propre à la didactique des AP.
PE2 L 141 : ils étaient vraiment dans la réflexion		
HANS L 148 : « qui mettent de côté la représentation de l'espace ».		Les termes présents dans les prescriptions se retrouvent dans le discours des acteurs
HANS L 226 à 228 : « d'ailleurs si on revient sur nos fiches de REP- au départ si l'on revient à ça, même si on les a un peu laissées de côté-maintenant nos grilles de suivi... On disait tous qu'on ne faisait pas l'architecture comme ça... »		Remet en question l'utilisation d'outil pensé comme finalité et constate le déplacement dans le développement de l'activité.
HANS L 238 : « eh bien ça, on l'aurait peut-être, mais sans l'apport je pense que cette étape-là, on ne l'aurait pas fait ».		Constata le déplacement dans le développement de l'activité.
PE1 L 337 : « après, il y a aussi "maîtriser les outils", il y a ... "se repérer dans l'espace" ».		Les termes présents dans les prescriptions se retrouvent dans le discours des acteurs
PE2 L 363 : « Ils ont du mal à se lancer dans l'expérimentation ».		
PE2 L 385 à 387 : « Tout de suite, ils ont été bien action, ils ont essayé plein de choses, ils ont mis plein de choses à la poubelle qui ne leur convenaient pas (Rires) mais tout de suite, ils ont été dans l'action ».		Constata le changement dans l'activité des élèves et dans leurs réalisations de la tâche.
L 488 à 489 PE2 : « c'est pour ça que là, c'était bien HANS : on avait une personne ressource ».		L'accompagnement semble important pour aborder les prescriptions et leurs mises en œuvre
HANS L 516 à 518 : « Et on avait même le temps de les observer un peu alors que quand tu guides facilement, c'est toujours toi qui fais, l'adulte en tant qu'enseignant. Moi, j'avais plus de temps de les observer ».		Constata le déplacement dans le développement de l'activité.
HANS : L 617 à 619 : « alors c'est ça qui est dur des fois, c'est ces liens-là. Tu vois préhistoire, là tout de suite : trace/préhistoire ce n'est pas la chose qui me serait venue. Mais en effet après quand on l'entend oui... »		L'accompagnement semble important pour aborder les liens entre prescriptions et champ référentiel.

Figure 86 Relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation des prescriptions en AP en cycle 1⁵⁷

⁵⁷ Voir annexe 1.19

11.1.2 En cycle 2 et cycle 3

19	25/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
Extraits de Verbatim prescription				Catégorisation	Remarques/Théorisation		
PE1 L 6 à 8 : « personnellement cela m'a apporté des apports que tu nous avais fait en visio que cela soit sur la peinture, l'architecture... Oui, ça c'était déjà une bonne chose. Après le fait d'avoir fait... »					L'accompagnement semble important pour aborder les prescriptions et leurs mises en œuvre		
PE1 L 13 à 18 : « Après, concernant l'AP, effectivement moi, je sais que ce que je fais, ce n'est pas le top hein (...) Les enfants, ils n'ont pas de liberté comme ils ont eu là ; et c'est ça qui est déstabilisant ».					Constata le déplacement dans le développement de l'activité		
PE3 L 204 : « Je pratique plutôt de cette façon-là (montre C.) et je trouve beaucoup plus simple de les laisser libres et euh... au niveau plastique, qu'ils apprennent en créant que d'être derrière eux... »					L'acteur constate une pratique actualisée par rapport à ses pairs. Elle atteste de l'apprentissage des élèves par des mises en pratique des élèves en lien avec les prescriptions didactiques.		
PE 3 L 207 : « ils ont su le justifier, l'expliquer et ça m'a pris 3-4 séances ».					Formule une situation d'action/réflexion propre à la didactique des AP.		
PE3 L 212 : « il faut se détacher des représentations. Euh...euh... dont on a l'habitude en fait ».					Constata le déplacement à opérer dans l'activité par rapport aux habitudes		
PE3 L 247 : « oui, sur la présentation c'était vraiment... Le dispositif de présentation à faire, c'était vraiment... vraiment intéressant ».					Les termes spécifiques liés aux prescriptions d'AP sont utilisés dans le discours		
HANS L 256 : « Il y avait des élèves qui se questionnaient beaucoup au sein du travail en groupe. Ils s'interrogeaient, ils se posaient vraiment des questions entre eux ».					Formule une situation d'action/réflexion propre à la didactique des AP. Constata l'acquisition des notions liés aux prescriptions		
PE3 L 302 : « ils se posent la question de comment je vais le mettre, quel impact cela va avoir les autres, sur eux, donc, c'est gagné pour ce groupe-là ! »					Formule une situation d'action/réflexion propre à la didactique des AP. Constata l'acquisition des notions liés aux prescriptions		
HANS L 393 : « C'est la difficulté des fois pour nous les enseignants d'avoir la liberté de percevoir la notion plastique qui a été mise en jeu lors de la création de l'élève. Et nous on n'a pas soit le recul, soit le savoir... »					Conscientise le chemin à parcourir et les difficultés pour s'approprier les prescriptions		
PE 5 L 528 : « après peut-être qu'il faut créer une vraie salle d'AP dans l'école, ça pourrait être un projet où...tu puisses amener...tester ».					S'interroge sur les conditions liées à la topogenèse de sa pratique professionnelle en AP et en lien avec la mise en pratique des élèves		
PE2 L 578 : « oui, c'est changer notre façon de voir les AP... »					Affirme un changement dans la conception didactique des AP et dans son appropriation des prescriptions		
PE3 L 628 : « même pour la suite par rapport à ce qu'on leur demande au collège PE2 : C'est vrai que si on ne les prépare pas... »					Aborde les prescriptions dans une logique de cycle		

Figure 87 Relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation des prescriptions en AP cycle 2 et 3⁵⁸

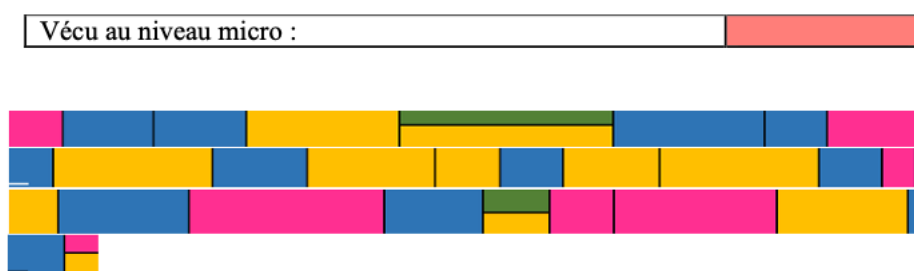


Figure 88 Relevé des fréquences des manifestations d'appropriations en lien avec les prescriptions d'AP

En observant les catégorisations précédentes, nous pouvons constater que lors des manifestations de l'appropriation des prescriptions en AP, ce que les acteurs évoquent le plus est en lien avec le déplacement de leur activité.

PE2 L 28 à 31 : « oui, c'est ça. Moi, je trouvais que le volet architecture on ne le travaillait pas du tout dans la classe et je m'en faisais tout un

⁵⁸ Voir annexe 1.20

monde. Et finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire. Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le raccrochait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes ».

HANS L 516 à 518 : « Et on avait même le temps de les observer un peu alors que quand tu guides facilement, c'est toujours toi qui fais, l'adulte en tant qu'enseignant. Moi, j'avais plus de temps de les observer ».

PE3 L 212 : « il faut se détacher des représentations. Euh...euh... dont on a l'habitude en fait ».

Nous pouvons ici supposer que le fait de s'approprier des prescriptions a été un facteur important pour opérer des changements dans le réel de l'activité.

11.2 L'appropriation liée à la didactique des AP

11.2.1 En cycle 1

18	11/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
Extraits de Verbatim didactique					Caté- gorisation	Remarques/Théorisation	
HANS L 15 à 16 : « Je jetais un coup d'œil mais je ne prenais pas le temps de verbaliser et de mesurer les différences ».							Conscientisation de sa posture face à la pratique des élèves et la remet en question
HANS L 45 à 46 : « Et puis au niveau vocabulaire, verbalisation, c'était intéressant. Ils réinvestissent bien ce vocabulaire-là ».							Constate un lien entre le dispositif didactique mis en place et l'acquisition des apprentissages par les élèves
HANS L 52 à 55 : « J'avais posé d'abord les photos, uniquement les photos de constructions (les références) : on les a décrites ensuite les photos de leurs constructions qu'on a analysées et ensuite on a fait des rapprochements ; et là, c'était vraiment, vraiment intéressant ».							Transforme son activité afin de favoriser la conscientisation par les élèves des notions abordées
HANS L 70 à 71 : « Je pense qu'ils ont bien retenu, donné du sens à certains mots avec ces activités-là ».							Constate un lien entre le dispositif didactique mis en place et l'acquisition des apprentissages par les élèves
HANS L 86 à 88 : « Au début, on s'est dit : on va peut-être un peu loin mais en fait... une fois qu'ils ont donné le sens au mot, qu'ils visualisent ce que cela veut dire. Ils ont bien compris l'idée ».							Constate le lien entre la pratique et la réflexion chez les élèves ce qui permet un réinvestissement des acquis.
HANS L 101 : « eh bien, c'est plutôt eux qui ont expérimenté sur la première phase ».							Met la pratique exploratoire de l'élève au centre
PE2 L 166 : « c'est ce que j'ai fait sur le deuxième séance, oui, pour essayer d'amener la suite sur "le plus haut possible" ».							Adapte son activité pour favoriser la pratique des élèves
PE2 L 197 : « ils ont tourné pour essayer les divers matériels »							Met la pratique exploratoire de l'élève au centre
L 211 à 214 C : « donc la formulation, c'était ? puisqu'ils ont fait autre chose... PE1 : (...) "tous ensemble en utilisant toutes les pièces" »							La relation entre formulation de la consigne sous la forme d'une situation problème est en cours de construction par l'acteur
HANS L 241 à 243 : « je crois que je serai passé à travers. Et pourtant ils ont adoré qu'on présente un peu les œuvres, qu'on dise... »							Constate encore des difficultés à relier les prescriptions aux attentes didactiques et au champ référentiel.
PE2 L 295 à 299 : « et au fur et à mesure, il y avait un groupe qui passait donc on revenait dessus, on regardait ce qu'ils avaient fait (...) Enfin voilà, ils rajoutaient des choses au fur et à mesure des groupes, on rajoutait des propositions »							Favorise la pratique exploratoire des élèves.
L 317 à 323 : C : « alors que vous (PE1) au niveau du vocabulaire, ce seraient plutôt des termes d'actions c'est ça ? PE1 : oui, superposer, empiler, placer, voilà... PE2 : alors sur la séquence de papier, moi aussi c'était plus sur des verbes effectivement où on avait un apport là-dessus. C : à partir de ce qu'ils avaient fait directement ? PE1/PE2 : des réalisations, oui »							Met la pratique de l'élève au centre et construit les savoirs à partir d'elle pour revenir vers les notions visées dans les prescriptions
PE1 L 356 : « oui, il y a des choses qu'on ne fait jamais par exemple : froisser »							Constate un changement dans les habitudes de pratique
L 366 à 367 : PE1 : « mais d'habitude avec le papier, on n'a pas trop le droit... PE2 : donc ils ont été vraiment démunis sur la première séance ».							Constate les bouleversements dans les pratiques d'élèves amenés par le déplacement de l'activité du professeur.
PE2 L 376 à 380 : « nous, on avait essayé d'expliquer ce que c'était le volume donc euh... En leur ... en les laissant dire avec leurs propres mots à eux et puis euh dire que la feuille au départ, elle est effectivement, elle est plate, il n'y a pas de volume, qu'est-ce qu'on va pouvoir faire pour qu'il y ait du volume ? Nous, la consigne, c'était juste ça, j'ai pas du tout induit, ils faisaient ce qu'ils voulaient »							Met en place une pratique réflexive pour les élèves
L 422 à 424 PE2 : « après, moi, cette formation m'a fait beaucoup changer ma pratique des AP. je fonctionnais pas du tout comme ça. PE1 : oui »							Constate le déplacement développement de son activité au niveau didactique des AP
HANS L 444 à 445 : « Mais après quand tu analyses un petit peu, si tu te recules, tu vois que les élèves, ils sont vraiment dedans ».							Favorise la pratique exploratoire des élèves
L 471 à 474 PE2 : « oui, moi là, c'était bien qu'au niveau architecture, tu aies pu nous apporter plein de choses parce que moi, de moi-même, je n'aurai pas su aller chercher HANS : oui, c'est pour ça qu'on a eu besoin de cette phase d'apports. Qui a été indispensable ».							L'accompagnement favorise l'appropriation de prescriptions et de les relier aux attendus didactiques et au champ référentiel
HANS L 515 à 516 : « c'est vrai qu'au-delà de l'architecture cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de les laisser vraiment libres de... »							Favorise la pratique exploratoire des élèves
HANS L 610 à 611 : « c'est un bon support de vocabulaire je trouve. Il y a pleins d'entrées à la fois sur les outils et à la fois sur les verbes »							Constate la transversalité des savoirs acquis en AP
HANS L 625 : « oui, car quelque part ils sont dans la même posture ».							Parle de posture de recherche de l'élève lors de la phase pratique et non d'exécutant
L 649 à 650 PE1 : « mais moi aussi, j'ai été agréablement surprise ! PE2 : moi pareil ! »							Constate la viabilité du changement de posture lié aux choix didactiques

Figure 89 relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation de la didactique des AP en cycle 1⁵⁹

11.2.2 En cycle 2 et cycle 3

19	25/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
----	------------	--	-------	------------------------	-----------------	---------------------	-------------------

Extraits de Verbatim didactique	Catégorisation	Remarques/Théorisation
PE1 L 14 à 18 : « Après, concernant l'AP, effectivement moi, je sais que ce que je fais, ce n'est pas le top hein (...) Les enfants, ils n'ont pas de liberté comme ils ont eu là ; et c'est ça qui est déstabilisant ».		Constate un changement dans les habitudes de pratique chez les élèves
PE1 L 20 à 23 : « c'est ce qui est difficile pour nous, en fait, quand on n'est pas spécialiste en plus il faut savoir comment rebondir si on n'obtient pas ce que l'on attend d'eux... Du premier coup, c'est ça qui ... et du coup c'est ça qui nous a forcé à... PE2 : à fonctionner différemment ».		Constate un changement dans les habitudes de pratique professionnelle
PE1 L 29 à 30 : « Quand on n'est pas spécialiste en AP, on ne les laisse pas... » PE5 L 155 : « j'avoue que cette démarche-là (d'expérimentation), je ne l'ai pas trop moi... »		Questionne sa pratique professionnelle par rapport aux prescriptions et aux attendus didactiques
PE3 L 166 : « en fait, si on veut reconduire l'expérimentation, il ne faudrait presque pas montrer du tout de maison en fait ? »		Propose une situation pour changer l'approche de l'expérimentation en sortant des modèles
PE3 L 201 : « moi, je suis partie plutôt en les laissant faire et j'ai trouvé cela même plus simple que de leur imposer... après je suis en cycle 3 »		Témoigne d'une pratique professionnelle actualisée
PE 3 L248 : « il y en a qui se pose des questions sur tout "Maitresse, si on met l'affiche là, c'est un dispositif de présentation aussi ? Il faut réfléchir où on l'affiche !" cela a vraiment porté ses fruits sur ...enfin sur l'objectif au final »		Témoigne d'une appropriation des prescriptions en lien avec des temps didactiques ici la pratique et la verbalisation (action/réflexion)
HANS L 257 : « C'était intéressant à observer, même pour nous. D'ailleurs, on observait beaucoup finalement sur ce temps-là »		Témoigne d'un changement de posture dans le développement de l'activité
PE2 L 326 : « Alors je pense que tout simplement au niveau de... ce que tu dis, l'atelier pour tester les matériaux et voir tout ce qu'on pouvait en faire était peut-être pas... »		Conscientisation du changement d'approche didactique de la discipline
HANS L 399 : « Mais après c'est pour ça que la partie didactique qu'on a eu que l'on peut l'acquérir ! lors de la première phase de la formation »		
PE1 L 428 : « en fait, dire ce que vous avez fait et bien il y en a d'autres avant vous qui ont construit un peu la même chose ».		Conscientisation du changement d'approche didactique de la discipline
PE1 L 472 : « et puis l'implication dans un projet parce que même les matériaux... Ils devaient se débrouiller pour apporter des choses »		Conscientisation du changement de pratique chez les élèves
PE5 L 480 : « c'est une organisation à laquelle ils ne sont pas habituée car d'habitude, c'est nous qui leur apportons les choses ».		Fait un parallèle entre l'implication dans la pratique par les élèves et la situation didactique proposée par l'enseignant ici notamment les éléments du milieu liés à la topogenèse
PE3 L 520 : « c'est tellement plus simple que... que faire "à la manière de" ... Vraiment avec un rien, on peut faire plein de choses ! »		Conscientisation du changement d'approche didactique de la discipline
PE5 L 581 : « Oui, et puis des fois ça fait du bien de partir sur des choses que... »		Témoigne d'une volonté de changer sa pratique professionnelle après l'expérimentation liée à l'apport formatif
PE2/PE5 L 591 : « oui, ça nous aiderait à changer nos procédés je pense »		

Figure 90 Relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation de la didactique des AP cycle 2 et 3⁶⁰



Figure 91 Relevé des fréquences des manifestations d'appropriations en lien avec la didactique des AP

⁵⁹ Voir annexe 1.19

⁶⁰ Voir annexe 1.20

Nous pouvons constater ici que les gestes d'indication d'appropriation en lien avec la didactique des AP se manifestent très largement par l'expression dans le discours de propos abordant la didactique. Ainsi nous voyons apparaître dans les discours des marques de déplacements dans la posture professionnelle en donnant plus de place à l'autonomie et à la pratique des élèves. Cela se manifeste soit :

- en questionnant sa pratique professionnelle :

HANS L 241 à 243 : « je crois que je serai passé à travers. Et pourtant ils ont adoré qu'on présente un peu les œuvres, qu'on dise... »

L 422 à 424 PE2 : « après, moi, cette formation m'a fait beaucoup changer ma pratique des AP. je fonctionnais pas du tout comme ça.

PE1 L 20 à 23 : « c'est ce qui est difficile pour nous, en fait, quand on n'est pas spécialiste en plus il faut savoir comment rebondir si on n'obtient pas ce que l'on attend d'eux (...) et du coup c'est ça qui nous a forcé à...PE2 : à fonctionner différemment ».

PE1 L 14 à 18 : « Après, concernant l'AP, effectivement moi, je sais que ce que je fais, ce n'est pas le top hein (...) Les enfants, ils n'ont pas de liberté comme ils ont eu là ; et c'est ça qui est déstabilisant ».

PE3 L 201 : « moi, je suis partie plutôt en les laissant faire et j'ai trouvé cela même plus simple que de leur imposer... après je suis en cycle 3 »

PE5 L 480 : « c'est une organisation à laquelle ils ne sont pas habituée car d'habitude, c'est nous qui leur apportons les choses ».

PE3 L 520 : « c'est tellement plus simple que... que faire "à la manière de » ... Vraiment avec un rien, on peut faire plein de choses ! »

PE2/PE5 L 591 : « oui, ça nous aiderait à changer nos procédés je pense ».

HANS L 15 à 16 : « Je jetais un coup d'œil mais je ne prenais pas le temps de verbaliser et de mesurer les différences ».

Nous pouvons relever qu'alors des concepts primaires sont présents dans les discours Cela se manifeste :

- soit en employant des termes en lien avec la didactique des AP comme pratique, réflexion, expérimenter ou encore des verbes d'action :

HANS L 101 : « eh bien, c'est plutôt eux qui ont expérimenté sur la première phase ».

PE2 L 197 : « ils ont tourné pour essayer les divers matériels »

L 317 à 323 : PE1 : oui, superposer, empiler, placer, voilà...PE2 : alors sur la séquence de papier, moi aussi c'était plus sur des verbes effectivement où on avait un apport là-dessus ».

- soit en mettant en place les conditions de la dévolution pour que l'élève assume « d'apprendre en première personne, d'apprendre de lui-même » (Sensevy, 2011b):

HANS L 444 à 445 : « Mais après quand tu analyses un petit peu, si tu te recules, tu vois que les élèves, ils sont vraiment dedans ».

*HANS L 515 à 516 : « c'est vrai qu'au-delà de l'architecture cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de **les laisser vraiment libres de...** ».*

Ainsi les élèves évoluent dans un milieu didactique qui favorise l'interrogation et le questionnement sur le cœur de l'activité plastique :

*PE 3 L248 : « il y en a qui **se pose des questions sur tout** "Maitresse, si on met l'affiche là, c'est un dispositif de présentation aussi ? **Il faut réfléchir** où on l'affiche !" cela a vraiment porté ses fruits sur ...enfin sur l'objectif au final ».*

Nous pouvons constater chez Hans que l'appropriation de ces concepts primaires s'exprime dans son discours ce qui l'amène à regarder son travail comme une œuvre :

*HANS L 15 à 16 : « Je jetais un coup d'œil mais **je ne prenais pas le temps de verbaliser et de mesurer les différences** ».*

Cette prégnance est complétée par la présence d'un parallèle constant fait par les acteurs avec leurs habitudes et leurs savoirs professionnels, témoignant ainsi d'un déplacement de leurs activités. En lien avec notre cadre théorique et notre proposition de concept primaire partagé, nous pensons que ce déplacement commence à se manifester dans l'activité des acteurs car certains concepts primaires présents dans les prescriptions deviennent des concepts partagés en trouvant une manifestation dans l'activité. Par exemple ici, dans les verbatims, nous avons relevé les plus marquants : l'expérimentation, la réflexion en lien avec la pratique, l'autonomie, les dispositifs de présentation. Ce qui se traduit ici à la fois par des déplacements dans l'activité au niveau micro mais aussi dans les discours comme les extraits de verbatims nous le montrent.

11.3 Verbalisation d'habitude de pratique

11.3.1 En cycle 1

18	11/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
----	------------	--	-------	----------------------	------------	---------------------	----------------------

Extraits de Verbatim habitude	Catégorisation	Remarques/Théorisation
HANS L 15 : « Moi je mettais les jeux de construction en autonomie, j'avoue un petit peu... » »		Conscientisation d'une posture non-engagée dans les activités liées à la pratique des élèves
L 34 à 35 PE1 : enfin, on les raccrochait aux programmes « repérage dans l'espace » HANS : à d'autres compétences »		Les apprentissages sont reliés à d'autres disciplines qui sont vécues comme maîtrisées et connues
PE1 L 38 à 39 : « c'est explorer le monde PE2 : un peu dans les maths aussi »		
HANS L 75 à 77 : « Le fait que nous, on passe plus de temps avec eux parce que je pense que c'était vraiment un atelier que l'on laissait en autonomie chez les petits ».		Conscientisation d'un changement de posture professionnelle lors de la pratique des élèves
PE2 L182 à 184 : « Après c'est peut-être aussi notre manière de s'en servir habituellement dans la classe. Les jeux de construction, ils ont souvent l'habitude de s'en servir seuls dans la classe ».		Témoigne d'une habitude liée aux conditions matériels et spatiales (topogénèse)
PE2 L 202 à 203 : « avec les kapla, les petits, ils avaient l'habitude de reproduire des modèles mais à plat avec la collègue ».		Témoigne d'une habitude reproduction de modèle sans engagement de l'élève dans la pratique
HANS L 241 : « pas sur ça... Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines ».		
L 314 à 316 : C : « on était dans un réinvestissement car en fait c'était du vocabulaire qu'ils avaient vu dans une autre discipline ? PE2 : oui »		Les apprentissages sont reliés à d'autres disciplines qui sont vécues comme maîtrisées et connues
PE1 L 335 : « alors moi je n'ai pas regardé les programmes... »		Les prescriptions ne sont vécues comme des appuis à la pratique didactique
PE1 L 370 : « eh bien moi, j'ai été étonnée. J'ai trouvé que tout de suite, ils avaient des bonnes idées. Ils ont eu des idées... »		
L 425 à 432 PE2 : « et euh, je pense que je donnais moi aussi de mauvaises habitudes aux élèves à être beaucoup trop directives et à avoir des consignes beaucoup trop précises qui finalement ne les laissent pas suffisamment expérimenter d'eux-mêmes. HANS : on est beaucoup dans le "à la manière de" très souvent PE2 : oui, pas forcément mais... HANS : très directif PE2 : très directif oui, avoir des consignes trop précises HANS : trop modélisant et du coup on renferme leur... »		Constate les changements dans les pratiques d'élèves liées aux changements d'habitudes au niveau de la mise en œuvre didactique
PE2 L 436 à 439 : « déjà au niveau organisationnel, c'est sûr que quand on fait des séances comme ça, il faut accepter qu'il y en ait partout dans la classe, qu'il y ait du bruit que ça se promène, que voilà... ; ils ne sont pas chacun à une table à faire ce qu'on leur a demandé, voilà ! mais euh... Une fois qu'on a accepté ça euh »		
HANS L 467 à 469 : « et puis nous au niveau des AP, on part avec quelques références culturelles en tête et si on les laisse expérimenter, on a peur que... De ne pas pouvoir apporter nos références ».		
L 475 à 479 PE2 : « oui parce que nous, on sait de quel apport culturel on veut leur faire acquérir et puis on part plus de ça que l'inverse. HANS/PE1 approuvent PE2 : parce que je pense qu'on manque de connaissance HANS : oui »		Les habitudes sont liées au sentiment de non-légitimité dans la discipline
PE2 L 584 à 585 : « Après comme je lis les livres avant, ils ont un peu les images en tête mais bon le matériel n'est pas forcément le même... c'est sympa ça aussi ».		Témoigne d'une difficulté à sortir des modèles habituels
L 631 à 633 PE1 : « moi j'ai travaillé sur les peintures rupestres par exemple... On a d'abord regardé... On a fait pareil... comment PE2 : on a du mal à faire le contraire... »		

Figure 92 Relevé des gestes d'indication en lien avec la verbalisation d'habitudes de pratique⁶¹

⁶¹ Voir annexe 1.19

11.3.2 En cycle 2 et cycle 3

19	25/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
----	------------	--	-------	------------------------	-----------------	---------------------	-------------------

Extraits de Verbatim habitude	Caté- gorisation	Remarques/Théorisation
PE2 L 31 à 32 : « par contre tu disais (s'adresse à C) de ne pas les imprégner avant mais moi je pense que c'était important de leur avoir présenté les maisons du monde avant ».		Les habitudes de guidage sont ancrées dans les pratiques professionnelles
PE2 L 37 à 39 : « il y a un livre à la médiathèque où à la fin on leur demande "imagine ta maison du futur" ils restent quand même dans les stéréotypes ».		
PE5 L 58 à 60 : « oui, pays riches, pays pauvres et bien on s'est rendu compte que ce n'étaient pas les mêmes matériaux... Enfin c'était un travail en amont indispensable pour la réalisation des maquettes ».		Les apprentissages sont reliés à d'autres disciplines qui sont vécues comme maîtrisées et connues
PE1 L 52 : « après moi j'en ai trouvé d'autres sur internet, je veux dire		La non-appropriation des prescriptions amène les acteurs à utiliser des ressources extérieures (ici internet)
PE 4 L 132 : au-delà du fait de se projeter, il y a un moment où techniquement, on n'y arrivait pas ».		Le changement d'habitude amène un sentiment d'instabilité dans sa pratique professionnelle
PE1 L 196 : « Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait ».		Les apprentissages sont reliés à d'autres disciplines qui sont vécues comme maîtrisées et connues
PE5 L 295 : « ce que je veux dire c'est que ça fait partie de l'atelier langage... »		
PE2 L 310 : « alors moi, j'avais fait avec de la pâte à modeler car on était parti sur les sentiments, (...) Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie ».		
HANS L 398 : « Si on n'a pas le regard d'un spécialiste... c'est plus difficile je trouve ».		Les habitudes sont liées au sentiment de non-légitimité dans la discipline
PE5 L 422 : « le seul doute que l'on a c'est "est-ce qu'ils vont arriver à faire ça sans qu'on leur ait montré au préalable..." ? »		La posture de lâcher-prise induite par les changements de pratique didactique est vécue comme une situation instable
PE2 L 470 : « bien oui, le travail en groupe ! parce que même si on le fait énormément en maths et en français... »		Les habitudes de travail sont vécues comme moins déstabilisantes quand elles sont mises en œuvre dans des disciplines vécues comme maîtrisées
PE5 L 488 : « On lui montre le produit fini ! »		Les situations de reproduction et de recours au modèle sont ancrées dans les pratiques
PE2 L 514 : « par exemple des ateliers comme tu disais "papier" (s'adresse à PE3) où tu as donné que du papier pour lister tout ce qu'on... Enfin moi, je n'ai pas cette procédure là en AP ! »		
PE5 L 523 : « Moi généralement je pars d'une œuvre. Par exemple, on travaille sur ? on est parti de sa réalisation, on a vu comment... enfin ce qu'il en ressortait et après on a essayé d'appliquer euh... »		

Figure 93 relevé des gestes d'indication en lien avec la verbalisation d'habitudes de pratique⁶²



Figure 94 Relevé des fréquences des verbalisations des habitudes de pratique

Nous pouvons remarquer que les verbalisations des habitudes de pratique sont quasiment mises systématiquement en parallèle par les acteurs avec :

- soit par des manifestations de l'appropriation de concepts primaires liée à la didactique des AP ayant des répercussions sur l'activité des élèves. Par exemple, ils acceptent de moins guider les élèves vers une tâche pré-définie et intègrent les conditions de la dévolution :

⁶² Voir annexe 1.20

PE2 L182 à 184 : « *Après c'est peut-être aussi notre manière de s'en servir habituellement dans la classe. Les jeux de construction, ils ont souvent l'habitude de s'en servir seuls dans la classe* »

PE5 L 422 : « *le seul doute que l'on a c'est "est-ce qu'ils vont arriver à faire ça sans qu'on leur ait montré au préalable..." ?* »

PE2 L 514 : « *par exemple des ateliers comme tu disais "papier" (s'adresse à PE3) où tu as donné que du papier pour lister tout ce qu'on... Enfin moi, je n'ai pas cette procédure là en AP !* ».

- soit par une verbalisation du déplacement de leurs activités manifestant d'une posture de lâcher-prise en lien avec la dévolution :

HANS L 75 à 77 : « ***Le fait que nous, on passe plus de temps avec eux parce que je pense que c'était vraiment un atelier que l'on laissait en autonomie chez les petits*** ».

PE1 L 370 : « *eh bien moi, j'ai été étonnée. J'ai trouvé que tout de suite, ils avaient des bonnes idées. Ils ont eu des idées...* ».

On constate que les acteurs intègrent alors davantage l'exploration dans la mise en pratique des élèves vs la reproduction (ce qui caractérise une pratique « à la manière de ») :

PE2 L 202 à 203 : « *avec les kapla, les petits, ils avaient l'habitude de reproduire des modèles mais à plat avec la collègue* ».

PE5 L 488 : « *On lui montre le produit fini !* »

PE5 L 523 : « *Moi généralement je pars d'une œuvre. Par exemple, on travaille sur ? on est parti de sa réalisation, on a vu comment... enfin ce qu'il en ressortait et après on a essayé d'appliquer euh...* »

L 425 à 432 : PE2 : « *et euh, je pense que je donnais moi aussi de mauvaises habitudes aux élèves à être beaucoup trop directives et à avoir des consignes beaucoup trop précises qui finalement ne les laissaient pas suffisamment expérimenter d'eux-mêmes.*

HANS : *on est beaucoup dans le "à la manière de" très souvent*

PE2 : *oui, pas forcément mais...*

HANS : ***très directif***

PE2 : *très directif oui, avoir des consignes trop précises*

HANS : ***trop modélisant*** et du coup on renferme leur... »

PE2 L 436 à 439 : « *déjà au niveau organisationnel, c'est sûr que quand on fait des séances comme ça, il faut accepter qu'il y en ait partout dans la classe, qu'il y ait du bruit que ça se promène, que voilà... ; ils ne sont pas chacun à une table à faire ce qu'on leur a demandé, voilà ! mais euh... Une fois qu'on a accepté ça euh* ».

12 Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : le groupe Arts et Culture

Nous reprenons dans cette section la même méthodologie que précédemment (Voir Présentation des catégories dégagées à la suite de la codification : terrain Miramaris p 224) que

nous avons appliquée spécifiquement aux données que nous traitons ici à savoir les verbatim du groupe Arts et Culture.

Nos données sont donc les suivantes :

17	20/01/2020		audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles + PAP	Chambon-Feugerolles	Ecole Pasteur
18	11/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C1	PE cycle 1	Chambon-Feugerolles	Ecole de la Pauzière
19	25/05/2021		audio	Gr. Arts et Cult. C2/3	PE cycle 2 et 3	Chambon-Feugerolles	Ecole Victor Hugo
20	18/05/2022		audio	Gr. Arts et Cult.	PE tous cycles	Chambon-Feugerolles	Ecole Lamartine

entretien semi-directif	
notes ethnographiques	

Nous reprenons également les codes de catégorisation déjà utilisés. Dans cette partie de notre recherche nous cherchons à observer les possibles déplacements de l'activité en lien avec l'appropriation des prescriptions aussi nous ne retiendrons que les trois catégories suivantes :

Vécu au niveau intra-micro :	
Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :	
Vécu au niveau méso/micro :	
Vécu au niveau méso :	
Vécu au niveau macro/micro :	
Vécue au niveau macro/méso	
Vécu au niveau macro/méso/micro :	
Vécu au niveau micro :	

Enfin pour plus de lisibilité, un code couleur a été utilisé pour différencier les extraits issus du groupe cycle 1 du groupe cycle 2 et 3.

12.1 Fiche analytique méso/micro groupe art et culture

Catégorie	Vécu au niveau méso/micro groupe art et culture
Définition	Manifestation de la conscientisation des liens entre prescriptions et développement de l'activité. (Cycle 1), (Cycle 2 et 3)
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-questionnement sur la capacité d'appropriation des prescriptions dans le développement de l'activité. - Auto-questionnement sur le rapport au savoir des champs référentiels pour faire vivre les prescriptions. - Questionnement sur les attendus des prescriptions en lien avec le groupe social classe
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter quand il y a un accompagnement au niveau méso - Avoir un accompagnement au niveau de la formation qui permet un rapport au savoir en lien avec les prescriptions pour les acteurs polyvalents.
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. R C1 HANS L 13 : Architecture et construction, c'est quelque chose dans lequel je ne me serais pas forcément lancé tu vois sans ce suivi 2. R C1 PE1/PE2/HANS L 43 : Cela veut dire que lorsque que j'ai fait l'apport au départ et que j'ai fait des liens avec des notions plastiques simples, c'est ce qui vous a permis de faire le basculement ? PE1/PE2/HD : oui 3. R C1 HANS L 226 : D'ailleurs si on revient sur nos fiches de REP- au départ si l'on revient à ça, même si on les a un peu laissées de côté- maintenant nos grilles de suivi... On disait tous qu'on ne faisait pas l'architecture comme ça... 4. R C1 HANS L 238 : Eh bien ça, on l'aurait peut-être, mais sans l'apport je ne pense que cette étape-là, on ne l'aurait pas fait. Apporter... 5. R C2/C3 PE2 L 70 : Mais bon, sans ça, ils sont incapables... Au niveau imaginaire, création...c'est vrai que...

12.1.1 Manifestation des prescriptions au niveau méso/micro

L'accompagnement formatif permet aux acteurs d'avancer sur un chemin de conscientisation :

- des attendus prescriptifs,

Cela se manifeste ici notamment dans les propos de Hans qui tisse des liens entre des attendus prescriptifs spécifiques aux AP et des choix didactiques qu'il ne reliait pas directement à certaines notions plastiques présentes dans les programmes. Par exemple, les notions de volume, structure, équilibre étaient plus directement mises en relation avec des attendus mathématiques plutôt qu'artistiques.

En lien avec notre cadre théorique, nous pensons que cette conscientisation de concepts primaires à un concept primaire partagé dans le développement de l'activité manifeste d'une appropriation des prescriptions par les acteurs.

Aussi :

- des déplacements faits et/ou à envisager dans leur activité afin de les faire vivre dans la classe.

Ce début d'appropriation des prescriptions se manifeste par un changement dans le développement de l'activité des acteurs en mettant en question des habitudes ou bien des outils considérés alors comme des aides. De la conscientisation par les acteurs de concepts primaires résulte une mise en action et en mouvement dans le développement de leurs activités.

12.1.2 Conditions d'existence des prescriptions dans le développement de l'activité

Nous pouvons constater que les acteurs sont demandeurs d'un accompagnement formatif leur permettant une appropriation des prescriptions.

La formation est ici clairement désignée comme facilitatrice pour faire évoluer sa pratique professionnelle mais aussi faire évoluer les gestes didactiques de métier :

R C1 HANS L 13 : « Architecture et construction, c'est quelque chose dans lequel je ne me serais pas forcément lancé tu vois sans ce suivi »

R C1 HANS L 238 : « Eh bien ça, on l'aurait peut-être, mais sans l'apport je ne pense que cette étape-là, on ne l'aurait pas fait. Apporter... »

Les acteurs apprécient voire sollicitent les accompagnements afin d'approfondir leur formation polyvalente au départ :

R C1 PE1/PE2/HANS L 43 : « Cela veut dire que lorsque que j'ai fait l'apport au départ et que j'ai fait des liens avec des notions plastiques simples, c'est ce qui vous a permis de faire le basculement ? »

PE1/PE2/HD : oui

R C1 HANS L 226 : « D'ailleurs si on revient sur nos fiches de REP- au départ si l'on revient à ça, même si on les a un peu laissées de côté- maintenant nos grilles de suivi... On disait tous qu'on ne faisait pas l'architecture comme ça... »

Des réticences subsistent cependant quant à l'adéquation entre prescriptions et compétences des élèves. Il est à noter que dans ce cas de figure, ce sont les capacités des élèves qui sont évoquées comme explication première et non la mise en œuvre didactique des prescriptions par le professeur :

R C2/C3 PE2 L 70 : « Mais bon, sans ça, ils sont incapables... Au niveau imaginaire, création...c'est vrai que... »

12.2 Fiche analytique niveau micro/rapport au savoir groupe art et culture

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro / rapport au savoir							
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité du rapport au savoir des acteurs en lien avec les prescriptions d'AP							
Propriétés	<p>- le rapport au savoir est déplacé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soit vers des modèles stéréotypés liés au champ référentiel • Soit vers des disciplines maîtrisées par l'acteur de l'activité <p>- le rapport au savoir est relié aux prescriptions après l'apport formatif</p>							
Conditions d'existence	<p>- Faciliter quand il est accompagné d'une formation</p> <p>- Nécessite la présence de concept primaires partagés</p> <p>- Est le lieu de manifestation de l'aspect dialogique des prescriptions</p>	<table border="1"> <tr> <td>Catégorie</td> <td>Vécu de l'existence des prescriptions AP au niveau micro / disciplines fondamentales</td> </tr> </table>	Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions AP au niveau micro / disciplines fondamentales				
Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions AP au niveau micro / disciplines fondamentales							
Extraits d'entretiens	<p>1. R C1 HANS L 20 : Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait !</p> <p>2. R C1 HANS L 23 : Oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir en fait</p> <p>3. R C1 PE2 L 28 : Moi, je trouvais que le volet architecture on ne le travaillait pas du tout dans la classe et je m'en faisais tout un monde</p> <p>4. R C1 HANS L 467 : Et puis nous au niveau des AP, on part avec quelques références</p>	<table border="1"> <tr> <td>Définition</td> <td>Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur</td> </tr> <tr> <td>Propriétés</td> <td> <p>- Les apprentissages liés aux AP ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines</p> <p>- L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques</p> </td> </tr> <tr> <td>Conditions d'existence</td> <td> <p>- Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise</p> <p>- Est relié à l'expression du sentiment de non-légitimité des PE</p> <p>- Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique</p> </td> </tr> </table>	Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur	Propriétés	<p>- Les apprentissages liés aux AP ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines</p> <p>- L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques</p>	Conditions d'existence	<p>- Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise</p> <p>- Est relié à l'expression du sentiment de non-légitimité des PE</p> <p>- Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique</p>
	Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur						
	Propriétés	<p>- Les apprentissages liés aux AP ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines</p> <p>- L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques</p>						
Conditions d'existence	<p>- Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise</p> <p>- Est relié à l'expression du sentiment de non-légitimité des PE</p> <p>- Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique</p>							
	<p>culturelles en tête et si on les laisse expérimenter, on a peur que... De ne pas pouvoir apporter nos références</p> <p>5. R C1 PE2 L 475 : Oui parce que nous, on sait de quel apport culturel on veut leur faire acquérir et puis on part plus de ça que l'inverse.</p> <p>6. R C1 HANS L 515 : C'est vrai qu'au-delà de l'architecture cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de les laisser vraiment libres de...</p> <p>7. R C2/C3 PE1 L 6 : Moi, personnellement cela m'a apporté des apports que tu nous avais fait en visio que cela soit sur la peinture, l'architecture... Oui, ça c'était déjà une bonne chose</p> <p>8. R C1 HANS L 23 : C'est le rapport avec l'art en fait (...) oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir</p> <p>9. R C1 PE2 L 29 : Finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire. Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le raccrochait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes.</p> <p>10. R C1 HANS L 618 : C'est ça qui est dur des fois, c'est ces liens-là. Tu vois préhistoire, là tout de suite : trace/préhistoire ce n'est pas la chose qui me serait venue. Mais en effet après quand on l'entend oui...</p>	<table border="1"> <tr> <td>Extraits d'entretiens</td> <td> <p>1. R C1 PE1 L 34 : Enfin, on les raccrochait aux programmes "repérage dans l'espace" à d'autres compétences</p> <p>2. R C1 PE1 L 38 : C'est explorer le monde, un peu dans les maths aussi. On ne le raccrochait pas du tout au domaine artistique en fait</p> <p>3. R C1 HANS L 241 : Pas sur ça. Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines mais sur ça, je crois que je serai passé à travers</p> <p>4. R C1 PE2 L 309 : Nous on avait travaillé en maths en plus sur plus long/moins long ; plus haut/moins haut. Donc c'était plus là-dedans où on réinvestit du vocabulaire.</p> <p>5. R C1 PE1 L 335 : Alors moi j'ai pas regardé les programmes...</p> <p>6. R C1 PE1 L 337 : Après, il y a aussi "maîtriser les outils", il y a ... "se repérer dans l'espace"</p> <p>7. R C2/C3 PE1 L 194 : Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait</p> <p>8. R C2/C3 PE2 L 309 : Alors moi, j'avais fait avec de la pâte à modeler car on était parti sur les sentiments, (...) Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie</p> </td> </tr> </table>	Extraits d'entretiens	<p>1. R C1 PE1 L 34 : Enfin, on les raccrochait aux programmes "repérage dans l'espace" à d'autres compétences</p> <p>2. R C1 PE1 L 38 : C'est explorer le monde, un peu dans les maths aussi. On ne le raccrochait pas du tout au domaine artistique en fait</p> <p>3. R C1 HANS L 241 : Pas sur ça. Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines mais sur ça, je crois que je serai passé à travers</p> <p>4. R C1 PE2 L 309 : Nous on avait travaillé en maths en plus sur plus long/moins long ; plus haut/moins haut. Donc c'était plus là-dedans où on réinvestit du vocabulaire.</p> <p>5. R C1 PE1 L 335 : Alors moi j'ai pas regardé les programmes...</p> <p>6. R C1 PE1 L 337 : Après, il y a aussi "maîtriser les outils", il y a ... "se repérer dans l'espace"</p> <p>7. R C2/C3 PE1 L 194 : Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait</p> <p>8. R C2/C3 PE2 L 309 : Alors moi, j'avais fait avec de la pâte à modeler car on était parti sur les sentiments, (...) Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie</p>				
Extraits d'entretiens	<p>1. R C1 PE1 L 34 : Enfin, on les raccrochait aux programmes "repérage dans l'espace" à d'autres compétences</p> <p>2. R C1 PE1 L 38 : C'est explorer le monde, un peu dans les maths aussi. On ne le raccrochait pas du tout au domaine artistique en fait</p> <p>3. R C1 HANS L 241 : Pas sur ça. Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines mais sur ça, je crois que je serai passé à travers</p> <p>4. R C1 PE2 L 309 : Nous on avait travaillé en maths en plus sur plus long/moins long ; plus haut/moins haut. Donc c'était plus là-dedans où on réinvestit du vocabulaire.</p> <p>5. R C1 PE1 L 335 : Alors moi j'ai pas regardé les programmes...</p> <p>6. R C1 PE1 L 337 : Après, il y a aussi "maîtriser les outils", il y a ... "se repérer dans l'espace"</p> <p>7. R C2/C3 PE1 L 194 : Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait</p> <p>8. R C2/C3 PE2 L 309 : Alors moi, j'avais fait avec de la pâte à modeler car on était parti sur les sentiments, (...) Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie</p>							

12.2.1 Rapport au savoir et champ référentiel

Les différents acteurs témoignent d'un effet formateur des apports en histoire et théorie de l'art qui leur permet alors de donner corps aux concepts primaires présents dans les prescriptions qui sont vécus au départ comme des abstractions. Ce rapport au champ référentiel qui constitue une partie du rapport au savoir disciplinaire faisant défaut aux acteurs polyvalents ne leur permet pas de concrétiser par des choix didactiques les problématiques proposées par les prescriptions.

Les relevés de verbatim permettent de constater une évolution dans le rapport au savoir chez les acteurs. Si ces derniers témoignent de difficultés épistémologiques à établir des liaisons entre prescriptions et savoirs associés au champ référentiel :

R C1 HANS L 20 : « Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait ! »

R C1 PE2 L 28 : « Moi, je trouvais que le volet architecture on ne le travaillait pas du tout dans la classe et je m'en faisais tout un monde »

R C1 HANS L 467 : « Et puis nous au niveau des AP, on part avec quelques références culturelles en tête »

R C1 HANS L 23 : « C'est le rapport avec l'art en fait »

R C1 HANS L 618 : « C'est ça qui est dur des fois, c'est ces liens-là. »

Ils témoignent aussi d'un déplacement dans leurs appropriations des concepts liés aux savoirs associés à la discipline par l'action formative :

R C1 HANS L 23 : « Oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir en fait »

R C2/C3 PE1 L 6 : « Moi, personnellement cela m'a apporté des apports que tu nous avais fait en visio que cela soit sur la peinture, l'architecture... Oui, ça c'était déjà une bonne chose »

R C1 HANS L 23 : « C'est le rapport avec l'art en fait (...) oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir »

R C1 PE2 L 29 : « Finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire. Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le raccrochait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes »

12.2.2 Des concepts primaires aux concepts primaires partagés

Une fois le rapport au savoir modifié, les acteurs expriment alors une compréhension nouvelle des prescriptions. On peut constater une appropriation facilitée car jugée plus « évidente » par le fait que l'action formative ait permis une approche des concepts primaires liés au champ référentiel ; ces concepts tendent à devenir partagés et participent à l'appropriation des prescriptions :

R C1 HANS L 20 : « Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait ! »

R C1 PE2 L 28 : « Moi, je trouvais que le volet architecture on ne le travaillait pas du tout dans la classe et je m'en faisais tout un monde »

R C1 HANS L 23 : « oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir »

R C1 PE2 L 29 : « Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le raccrochait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes »

Mais aussi à un déplacement de l'activité didactique des acteurs :

R C1 HANS L 515 : « Cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de les laisser vraiment libres de... ».

R C1 PE2 L 29 : « Finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire »

12.2.3 Rapport au savoir et disciplines fondamentales

Nous pouvons constater une persistance chez les PE polyvalents d'un sentiment de non-légitimité dans certaines disciplines et notamment les AP. Cela se traduit par la recherche de fondements dans les disciplines fondamentales vécues comme maîtrisées :

R C1 PE1 L 34 : « Enfin, on les raccrochait aux programmes 'repérage dans l'espace' à d'autres compétences »

R C1 PE1 L 38 : « C'est explorer le monde, un peu dans les maths aussi. On ne le raccrochait pas du tout au domaine artistique en fait »

R C1 HANS L 241 : « Pas sur ça. Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines mais sur ça, je crois que je serai passé à travers »

R C1 PE2 L 309 : « Nous on avait travaillé en maths »

R C1 PE1 L 335 : « Alors moi j'ai pas regardé les programmes... »

R C2/C3 PE1 L 194 : « Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait »

R C2/C3 PE2 L 309 : « Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie »

Comme nous le montrent ces extraits de nos entretiens, ce recours aux disciplines « maîtrisées » est pour nos acteurs une justification aux activités didactiques d'AP en ce sens que les objectifs d'apprentissages sont reliés à d'autres domaines.

Nous pensons que dans le cas où les rapports au savoir et au champ référentiel sont corrélés, les mises en relation avec une discipline autre ne sont plus une justification mais une avancée. Dans ce cas, la dimension interdisciplinaire ainsi que le caractère polyvalent de l'activité des PE prend sens dans des situations didactiques où les concepts primaires sont partagés à deux niveaux de l'activité de l'acteur

- celui interne lié à l'appropriation des prescriptions disciplinaires,
- celui externe ouvrant à l'interdisciplinarité.

Nous avons observé le cas d'un acteur PE ayant une pratique actualisée en AP (elle a été formée très récemment), nous constatons que lorsque le rapport au savoir est établi, l'appropriation des prescriptions est effective ainsi le recours aux disciplines fondamentales pour trouver « des justificatifs » aux apprentissages n'a pas lieu. D'ailleurs, nous pouvons relever dans le discours

chez elle mais aussi chez une autre PE du groupe cycle 1 l'emploi de concepts primaires spécifiques aux AP :

*R C1 PE1 L 337 : « Après, il y aussi "**maitriser les outils**", il y a ... "**se repérer dans l'espace**"*

*R C2/C3 PE3 L 245 : oui, sur la présentation c'était vraiment... **Le dispositif de présentation** à faire, c'était vraiment... vraiment intéressant.*

12.3 Fiche analytique des prescriptions au niveau micro/groupe art et culture

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité du degré d'appropriation des prescriptions d'AP
Propriétés	L'appropriation des prescriptions est dépendante de : <ul style="list-style-type: none"> • D'habitudes ancrées dans les tâches liées à l'activité • La formation initiale des acteurs • Du vécu personnelle de l'acteur par rapport à la discipline
Conditions d'existence	- Faciliter par un accompagnement formatif - Nécessite un déplacement dans l'activité - Déplace les interrogations liées au métier sur le plan didactique quand elles sont appropriées par l'acteur .
Extraits d'entretiens	<ol style="list-style-type: none"> 1. R C2/C3 PE1 L 17 : Les enfants, ils n'ont pas de liberté comme ils ont eu là ; et c'est ça qui est déstabilisant. 2. R C2/C3 PE1 L 20 : Et c'est ce qui est difficile pour nous, en fait, quand on n'est pas spécialiste 3. R C2/C3 PE2 L 33 : Parce que pour des grands c'est peut-être différent mais au niveau représentation de l'habitat ! si on n'avait pas travaillé le vocabulaire, il n'y aurait rien ! l'immeuble... La petite maison 4. R C2/C3 PE2 L 37 : Et même quand on leur demande parce qu'il y a un livre à la médiathèque où à la fin on leur demande "imagine ta maison du futur" 5. R C2/C3 PE2 L 41 : Ils me demandaient "mais c'est vrai ça maitresse ? ", "oui, oui ce sont des photos, c'est un documentaire" parce que pour eux, ce n'était même pas possible que ça existe ! 6. R C2/C3 PE1 L 49 : Oui, on a du... allez plus d'une vingtaine...je le faisais deux fois par semaine, on regardait une maison le matin en rituel... 7. R C2/C3 PE1 L 52 : Après moi j'en ai trouvé d'autres sur internet, je veux dire. On a dû en avoir bien 25 pour qu'ils aient quand même un aperçu assez large 8. R C2/C3 PE5 L 112 : Oui, ce qui est hyper déstabilisant, on parlait du tipi tout à l'heure... parce que ... Quand... 9. R C2/C3 PE5 L 114 : Par rapport à la récupération et... ils avaient des idées mais pour les mettre en pratique. Même moi, je me disais mais comment on va faire... ? 10. R C2/C3 PE4 L 130 : Au-delà du fait de se projeter, il y a un moment où techniquement, on n'y arrivait pas 11. R C2/C3 PE5 L 142 : Moi je me suis rendu compte qu'il y avait des élèves qui faisaient plus de choses manuellement que d'autres... 12. R C2/C3 PE5 L 155 : J'avoue que cette démarche-là, je ne l'ai pas trop moi... 13. R C2/C3 PE3 L 166 : En fait, si on veut reconduire l'expérimentation, il ne faudrait presque pas montrer du tout de maison en fait ? 14. R C2/C3 PE3 L 200 : Moi, je suis partie plutôt en les laissant faire et j'ai trouvé cela même plus simple que de leur imposer...

	<p>15. R C2/C3 PE3 L 203 : Je pratique plutôt de cette façon-là et je trouve beaucoup plus simple de les laisser libres et euh... au niveau plastique, qu'ils apprennent en créant que d'être derrière eux.</p> <p>16. R C2/C3 PE3 L 205 : Ce qu'ils ont fait ce n'est pas joli mais ils ont su le justifier, l'expliquer</p> <p>17. R C2/C3 PE3 L 211 : Il faut se détacher des représentations. Euh...euh... dont on a l'habitude en fait.</p> <p>18. R C2/C3 PE3 L 211 : Ils sont là pour essayer</p> <p>19. R C2/C3 HANS L 214 : Ils sont partis sur des choses tellement différentes donc euh...</p> <p>20. R C2/C3 PE3 L 215 : Et c'était finalement, ils ont appris beaucoup</p> <p>21. R C2/C3 PE3 L 245 : Oui, sur la présentation c'était vraiment... Le dispositif de présentation à faire, c'était vraiment... vraiment intéressant.</p> <p>22. R C2/C3 PE3 L 245 : Il y en a qui se pose des questions sur tout "Maitresse, si on met l'affiche là, c'est un dispositif de présentation aussi ? Il faut réfléchir où on l'affiche !"</p> <p>23. R C2/C3 HANS L 254 : Il y avait des élèves qui se questionnaient beaucoup au sein du travail en groupe. Ils s'interrogeaient, ils se posaient vraiment des questions entre eux</p> <p>24. R C2/C3 HANS L 255 : C'était intéressant à observer, même pour nous. D'ailleurs, on observait beaucoup finalement sur ce temps là</p> <p>25. R C2/C3 PE3 L 270 : C'est ça, ils s'investissent vraiment quand ils aiment. Et même là, ceux qui ne sont pas trop scolaires, ils avaient toute leur place</p> <p>26. R C2/C3 HANS L 286 : C'est juste que ce n'est pas le même objectif en fait ! au final. Ce n'est pas la même entrée</p> <p>27. R C2/C3 PE3 L 299 : Sur le dispositif de présentation mais il reste à chaque fois qu'ils font quelque chose, ils se posent la question de comment je vais le mettre, quel impact cela va avoir les autres, sur eux</p> <p>28. R C2/C3 PE1 L 424 : En fait, dire ce que vous avez fait et bien il y en a d'autres avant vous qui ont construit un peu la même chose en termes de construction</p> <p>29. R C2/C3 PE5 L 476 : C'est une organisation à laquelle ils ne sont pas habitués car d'habitude, c'est nous qui leur apportons les choses. Voilà, vous avez la peinture vous avez ça. On lui montre le produit fini ! Et là, ils avaient...ils avaient un « magasin » et ils venaient chercher ce qui leur allait.</p> <p>30. R C2/C3 PE3 L 513 : C'est tellement plus simple que... que faire "à la manière de » Vraiment avec un rien, on peut faire plein de choses !</p> <p>31. R C2/C3 PE2 L 570 : Oui, c'est changer notre façon de voir les AP....Oui, ça nous aiderait à changer nos procédés je pense</p>
--	---

12.3.1 La manifestation de l'appropriation des prescriptions dans le réel de l'activité

Le relevé d'analyse des verbatim fait apparaître une première constatation. Ce dernier s'est révélé plus riche en comparaison des analyses de verbatim réalisées avant la formation. Nous pouvons dire que l'apport formatif a permis aux différents acteurs de « rentrer » plus

spécifiquement dans le rapport aux prescriptions au niveau micro. Notre approche par ATA fait l'hypothèse d'une meilleure appropriation des prescriptions, nous souhaitons ici le vérifier. Dans un premier niveau d'analyse, nous pouvons constater que l'appropriation des prescriptions est dépendante de plusieurs facteurs.

12.3.2 Des habitudes

Le groupe observé est composé de six professeurs des écoles. Leur ancienneté dans le métier est variable mais nous savons que la plus jeune « entrante » a une ancienneté de 3 ans. Lors des échanges, nous pouvons constater que les habitudes professionnelles ancrées dans la pratique sont difficilement remises en cause par les acteurs. Les postures viennent interférer avec l'appropriation des prescriptions par un phénomène « d'empêchement ». L'acteur confronté aux attendus prescriptifs va convoquer les habitudes pour justifier sa posture et ses choix didactiques.

R C2/C3 PE2 L 33 : « Parce que pour des grands c'est peut-être différent mais au niveau représentation de l'habitat ! si on n'avait pas travaillé le vocabulaire, il n'y aurait rien ! l'immeuble... La petite maison ».

R C2/C3 PE2 L 37 : « Et même quand on leur demande parce qu'il y a un livre à la médiathèque où à la fin on leur demande "imagine ta maison du futur" ».

R C2/C3 PE1 L 52 : « Après moi j'en ai trouvé d'autres sur internet, je veux dire. On a dû en avoir bien 25 pour qu'ils aient quand même un aperçu assez large ».

On peut noter que les savoirs à enseigner sont justifiés car trouvés ou appuyés par des ressources extérieures à la discipline (littérature jeunesse, découverte du monde, internet).

Si la relation épistémologique enseignant/savoir semble être interrogée par les PE, « l'inconfort » engendré par cette nouvelle posture trouve dans les habitudes de travail un moyen de se rassurer mais aussi de se justifier. La recherche d'exemples évoquée par ces extraits, leur grand nombre ex : *R C2/C3 PE1 L 52 : « On a dû en avoir bien 25 »*, le déplacement de l'objectif d'apprentissage vers autre chose que les attendus prescriptifs des AP témoigne d'une réticence pour installer une autre relation au savoir disciplinaire. Ici, la pratique des élèves si elle est pensée en termes exploratoire aurait permis d'aborder les concepts primaires de qualités physiques et plastiques des matériaux pouvant intégrer notamment la notion d'équilibre. À l'inverse, les acteurs ont mis en place une activité de reproduction de modèles d'habitats en multipliant les exemples, l'objectif d'apprentissage est alors déplacé vers la connaissance du monde dans le domaine explorer le monde⁶³ du programme de cycle 3.

⁶³ Dénomination utilisée en cycle 2 pour la discipline de la géographie qui n'apparaît nommée comme telle dans les prescriptions.

Les acteurs n'ont pas nécessairement une conscientisation de ce positionnement. Ainsi cela peut se traduire par une attitude lors de l'entretien qui passe soit par le désarroi ex : R C2/C3 PE2 L 37 : « *Et même quand on leur demande parce qu'il y a un livre à la médiathèque où à la fin on leur demande "imagine ta maison du futur" soit par la convocation d'une relation élève/savoir qui serait trop faible ex : R C2/C3 PE2 L 33 : « si on n'avait pas travaillé le vocabulaire, il n'y aurait rien ! »*. Il semblerait que pour ces participants si on ne nourrit pas les élèves avec de la littérature jeunesse, ils n'auront pas d'idées pour agir en AP. Or nous avons pu relever lors de nos analyses en Chapitre 4, 11.3 que le contact avec les matériaux, la mise en expérimentation sont des moyens pour que *l'élève apprenne à la première personne*.

Ces habitudes de métier ancrées ne facilitent pas le développement du jeu des acteurs à l'intérieur de l'axe praxéologique. Le professeur n'ayant pas les moyens d'approfondir son rapport au savoir (ici les prescriptions), il rejette la « faute » sur l'élève qui n'aurait pas les moyens dès le départ de répondre à la demande de l'enseignant. Aussi, plutôt que mettre l'élève en situation expérimenter, produire, créer en ayant une intention (tel qu'attendue dans les prescriptions), le PE va donner des ressources aux élèves (ici des modèles de maisons du monde, du vocabulaire et les définitions) qui leur demande de reproduire et d'exécuter.

Il est bien entendu ici que le fait d'apporter des références aux élèves, de le nourrir n'est pas un problème en soi mais c'est la manière dont ces apports sont considérés. Dans notre observation, ils étaient appréhendés comme des modèles à reproduire et non comme des apports pour problématiser une pratique. Ainsi expérimenter, produire, créer ne peuvent être des possibles pour les élèves. Ce qui pose question ici, c'est bien la conception même de la tâche dévolue aux élèves. Les acteurs partent du postulat de l'impossibilité du pouvoir d'agir des élèves en présupposant que ces derniers n'ont pas d'imagination ni d'autres ressources que celles apportées par l'enseignant.

Quand ces attendus implicites de la part du professeur se retrouvent dans les réalisations des élèves, cela se traduit par une remise en cause de la compréhension des élèves en tout de cas de leur imagination ex : R C2/C3 PE2 L 33 : « *mais au niveau représentation de l'habitat ! si on n'avait pas travaillé le vocabulaire, il n'y aurait rien ! l'immeuble... La petite maison* ».

12.3.3 Des attitudes

Les attitudes professionnelles sont parfois ramenées à la maîtrise de savoirs techniques. Ici la supposée non-maîtrise de savoir-faire permet de justifier la non-appropriation des prescriptions. L'acteur vit une situation d'empêchement à la mise en œuvre car il ne maîtrise pas les moyens techniques. Mais avancer cet argument témoigne d'une non-connaissance des objectifs des

prescriptions puisque ces derniers ne sont basés uniquement sur des savoir-faire mais bien sur la relation entre savoir, savoir-faire et savoir-être :

R C2/C3 PE4 L 130 : « Au-delà du fait de se projeter, il y a un moment où techniquement, on n'y arrivait pas ».

R C2/C3 PE5 L 114 : « Par rapport à la récupération et... ils avaient des idées mais pour les mettre en pratique. Même moi, je me disais mais comment on va faire... ? ».

Il s'agit ici comme évoqué dans notre cadre théorique de la manifestation du rapport au savoir et de la transformation de ceci en savoir à enseigner. Nous pouvons dire que pour ces acteurs il y a une situation de blocage au niveau de l'axe épistémologique du triangle didactique qui ne permet pas une élaboration didactique. Cette situation engendre des attitudes faussées quant aux objectifs d'apprentissages des prescriptions, elle peut aussi résulter d'un vécu professionnel et personnel parfois douloureux « *Alors là tu vois, je suis en panique !* »

12.3.4 Rôle de la formation initiale

Nous pouvons observer que lors de ces échanges liés au niveau micro, un des acteurs s'est positionné « à côté » du groupe. Cette PE est une jeune enseignante entrée dans le métier depuis 3 ans. Sa formation initiale l'amène à avoir une pratique professionnelle actualisée et une appropriation des prescriptions en AP. On constate dans les relevés de verbatim que ce positionnement déplace les interrogations de l'acteur liées au métier sur le plan didactique et non plus sur l'appropriation des prescriptions. Elle expose son activité non pas en termes « d'empêchement » mais en termes d'action, de pratique d'élèves, de notions plastiques et d'apprentissage.

A l'inverse de la situation exposée en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, l'axe praxéologique est pleinement utilisé et la dynamique de transposition didactique présente. Le savoir savant lié aux prescriptions est transposé en savoir à enseigner aux élèves. :

R C2/C3 PE3 L 205 : « Ce qu'ils ont fait ce n'est pas joli mais ils ont su le justifier, l'expliquer ».

R C2/C3 PE3 L 211 : « Il faut se détacher des représentations. Euh...euh... dont on a l'habitude en fait ».

R C2/C3 PE3 L 215 : « Et c'était finalement, ils ont appris beaucoup ».

R C2/C3 PE3 L 245 : « Oui, sur la présentation c'était vraiment... Le dispositif de présentation à faire, c'était vraiment... vraiment intéressant ».

R C2/C3 PE3 L 245 : « Il y en a qui se posent des questions sur tout "Maitresse, si on met l'affiche là, c'est un dispositif de présentation aussi ? Il faut réfléchir où on l'affiche !" ».

R C2/C3 HANS L 254 : « Il y avait des élèves qui se questionnaient beaucoup au sein du travail en groupe. Ils s'interrogeaient, ils se posaient vraiment des questions entre eux ».

R C2/C3 PE3 L 299 : « Sur le dispositif de présentation mais il reste à chaque fois qu'ils font quelque chose, ils se posent la question de comment je vais le mettre, quel impact cela va avoir les autres, sur eux ».

On peut constater dans ces extraits que le vocabulaire utilisé est un vocabulaire que l'on pourrait qualifier de spécifique : *dispositif de présentation, justifier ses choix, se questionner* sont des attentes prescriptives fortes en AP à deux niveaux :

- celui de la didactique de la discipline (présenter,, se questionner en problématisant sont des concepts primaires permettent d'exposer son travail comme une *œuvre* et non comme un *devoir*)
- celui des programmes d'enseignement.

En lien avec notre cadre théorique et avec ce que nous avons évoqué en Chapitre 2, 14.3 et 14.4, nous pouvons dire qu'ici l'acteur a opéré dans le développement de son activité une appropriation entre rapport au savoir disciplinaire (concepts didactiques), rapport au champ référentiel (concepts primaires), rapport aux prescriptions permettant une transformation des concepts primaires sous tendus en concepts primaires partagés. Ces derniers peuvent alors se manifester dans des situations didactiques en direction des élèves. Ainsi le scénario d'enseignement relève d'une mise en pratique des élèves qui construisent leur savoirs par le faire en alliant action et réflexion :

R C2/C3 PE3 L 200 : « Moi, je suis partie plutôt en les laissant faire et j'ai trouvé cela même plus simple que de leur imposer... ».

R C2/C3 PE3 L 203 : « Je pratique plutôt de cette façon-là et je trouve beaucoup plus simple de les laisser libres et euh... au niveau plastique, qu'ils apprennent en créant que d'être derrière eux ».

R C2/C3 PE3 L 211 : « Ils sont là pour essayer ».

R C2/C3 HANS L 214 : « Ils sont partis sur des choses tellement différentes donc euh... ».

R C2/C3 PE3 L 513 : « C'est tellement plus simple que... que faire "à la manière de » Vraiment avec un rien, on peut faire plein de choses ! ».

12.3.5 Déplacement du développement de l'activité

La lecture des verbatim permet de relever chez les acteurs une vraie volonté de faire évoluer leurs pratiques professionnelles. Cela se traduit soit par une conscientisation explicite de ce développement, soit par une prise de conscience qui peut engendrer parfois de l'anxiété et/ou de la réticence.

12.3.5.1 Conscientisation

Nous appelons conscientisation la formulation volontaire de la part des PE d'une nécessité d'opérer un déplacement à l'intérieur de leur activité. Cela se traduit par l'expression de ce qui est habituellement fait et de ce qu'il faudrait changer.

Si certains vont relever les éléments qui marquent l'interstice entre leur activité et le pas de côté qu'ils pourraient opérer, d'autres vont eux formuler l'état des lieux de la manifestation de leur activité en AP.

R C1 PE2 L 422 : « Je fonctionnais pas du tout comme ça »

R C1 PE2 L 425 : « Et euh, je pense que je donnais moi aussi de mauvaises habitudes aux élèves »

R C1 PE2 L 431 : « Très directif oui, avoir des consignes trop précises »

R C1 HANS L 432 : « Trop modélisant et du coup on renferme leur... »

R C1 PE2 L 436 : « Quand on fait des séances comme ça, il faut accepter qu'il y en ait partout dans la classe, qu'il y ait du bruit que ça se promène »

R C2/C3 PE1 L 14 : « Après, concernant l'AP, effectivement moi, je sais que ce que je fais, ce n'est pas le top hein »

R C2/C3 PE3 L 211 : « Il faut se détacher des représentations. Euh...euh... dont on a l'habitude en fait »

R C2/C3 PE2 L 570 : « Oui, c'est changer notre façon de voir les AP... »

R C2/C3 HANS L 255 : « C'était intéressant à observer, même pour nous. D'ailleurs, on observait beaucoup finalement sur ce temps-là »

R C2/C3 PE3 L 513 : « C'est tellement plus simple que... que faire "à la manière de" ».

R C2/C3 PE2/PE5 L 583 : « Oui, ça nous aiderait à changer nos procédés je pense »

12.3.5.2 Réticences

On ne peut ignorer, comme nous venons de le relever, que certains assument les choix faits et forment les changements possibles à opérer. D'autres expriment des réticences à opérer des basculements dans leur activité.

R C2/C3 PE2 L 31 : « Ne pas les imprégner avant mais moi je pense que c'était important de leur avoir présenté les maisons du monde avant »

R C2/C3 PE5 L 418 : « Le seul doute que l'on a c'est "est-ce qu'ils vont arriver à faire ça sans qu'on leur ait montré au préalable... ?" »

R C2/C3 PE5 L 516 : « Moi généralement je pars d'une œuvre. Par exemple, on travaille sur ? on est parti de sa réalisation, on a vu comment... enfin ce qu'il en ressortait et après on a essayé d'appliquer euh... »

R C1 HANS L 182 : « Après c'est peut-être aussi notre manière de s'en servir habituellement dans la classe. Les jeux de construction, ils ont souvent l'habitude de s'en servir seuls dans la classe »

R C1 PE1 L 632 : « Moi j'ai travaillé sur les peintures rupestres par exemple... On a d'abord regardé... On a fait pareil... » PE2 : « On a du mal à faire le contraire... »

12.4 Fiche analytique niveau micro/rapport au savoir disciplinaire groupe art et culture

La lecture des verbatim du groupe art et culture nous a permis de le relever des corrélations avec les catégories définies à la suite de nos analyses précédentes. Comme pour les deux terrains précédents, la catégorie correspondant au vécu des prescriptions au niveau micro a nécessité plusieurs entrées dont :

- le rapport au savoir et le sous-groupe du rapport aux disciplines fondamentales :

Condition de l'existence des prescriptions au niveau micro :		
Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro / rapport au savoir	
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité du rapport au savoir des acteurs en lien avec les prescriptions d'AP	
Propriétés	- le rapport au savoir est déplacé : <ul style="list-style-type: none"> • Soit vers des modèles stéréotypés liés au champ référentiel • Soit vers des disciplines maîtrisées par l'acteur de l'activité - le rapport au savoir est relié aux prescriptions après l'apport formatif	
Conditions d'existence	- Faciliter quand il est accompagné d'une formation - Nécessite la présence de concept primaires partagés - Est le lieu de manifestation de l'aspect dialogique des prescriptions	Catégorie Vécu de l'existence des prescriptions AP au niveau micro / disciplines fondamentales
Extraits d'entretiens	1. R C1 HANS L 20 : Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait ! 2. R C1 HANS L 23 : Oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir en fait 3. R C1 PE2 L 28 : Moi, je trouvais que le volet architecture on ne le travaillait pas du tout dans la classe et je m'en faisais tout un monde 4. R C1 HANS L 467 : Et puis nous au niveau des AP, on part avec quelques références	Définition Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur
		Propriétés - Les apprentissages liés aux AP ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines - L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques
		Conditions d'existence - Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise - Est relié à l'expression du sentiment de non-légitimité des PE - Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique
	culturelles en tête et si on les laisse expérimenter, on a peur que... De ne pas pouvoir apporter nos références 5. R C1 PE2 L 475 : Oui parce que nous, on sait de quel apport culturel on veut leur faire acquérir et puis on part plus de ça que l'inverse. 6. R C1 HANS L 515 : C'est vrai qu'au-delà de l'architecture cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de les laisser vraiment libres de... 7. R C2/C3 PE1 L 6 : Moi, personnellement cela m'a apporté des apports que tu nous avais fait en visio que cela soit sur la peinture, l'architecture... Oui, ça c'était déjà une bonne chose 8. R C1 HANS L 23 : C'est le rapport avec l'art en fait (...) oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir 9. R C1 PE2 L 29 : Finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire. Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le raccrochait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes. 10. R C1 HANS L 618 : C'est ça qui est dur des fois, c'est ces liens-là. Tu vois préhistoire, là tout de suite : trace/préhistoire ce n'est pas la chose qui me serait venue. Mais en effet après quand on l'entend oui...	Extraits d'entretiens 1. R C1 PE1 L 34 : Enfin, on les raccrochait aux programmes "repérage dans l'espace" à d'autres compétences 2. R C1 PE1 L 38 : C'est explorer le monde, un peu dans les maths aussi. On ne le raccrochait pas du tout au domaine artistique en fait 3. R C1 HANS L 241 : Pas sur ça. Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines mais sur ça, je crois que je serai passé à travers 4. R C1 PE2 L 309 : Nous on avait travaillé en maths en plus sur plus long/moins long ; plus haut/moins haut. Donc c'était plus là-dedans où on réinvestit du vocabulaire. 5. R C1 PE1 L 335 : Alors moi j'ai pas regardé les programmes... 6. R C1 PE1 L 337 : Après, il y aussi "maîtriser les outils", il y a ... "se repérer dans l'espace" 7. R C2/C3 PE1 L 194 : Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait 8. R C2/C3 PE2 L 309 : Alors moi, j'avais fait avec de la pâte à modeler car on était parti sur les sentiments, (...) Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie

12.4.1 Le rapport au savoir disciplinaire et phénomènes d'appropriation

Les relevés de verbatim permettent de constater une évolution dans le rapport au savoir chez les acteurs. Si ces derniers témoignent de difficultés épistémologiques à établir des liaisons entre prescriptions et savoirs associés au champ référentiel voir 12.2.1 du rapport au savoir au champ référentiel. Ils témoignent aussi d'un déplacement dans leurs appropriations des concepts liés aux savoirs associés à la discipline par l'action formative :

R C1 HANS L 23 : « Oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir en fait »

R C2/C3 PE1 L 6 : « Moi, personnellement cela m'a apporté des apports que tu nous avais fait en visio que cela soit sur la peinture, l'architecture... Oui, ça c'était déjà une bonne chose »

R C1 HANS L 23 : « C'est le rapport avec l'art en fait (...) oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir »

R C1 PE2 L 29 : « Finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire. Eh bien oui, c'est pratique mais qu'on ne le raccrochait pas à ça. C'est-à-dire aux programmes »

Comme expliqué dans la partie didactique des AP en Chapitre 2, 3,3.4 et dans la construction de la structure de la formation développée en 10.5, les apports culturels placés au commencement ne sont pas envisagés et pensés comme une fin en soi. En cela, nous nous inscrivons bien dans la même dynamique que le modèle hybridé tel que défini par Vieaux (2022), la situation de mise en pratique ici des formés comme celle destinée aux élèves dans une classe doit favoriser les aller-retours et les mises en relation des différentes composantes (plasticienne, théorique, et culturelle) pour questionner/expérimenter/pratiquer dans un même mouvement.

12.4.2 Évolution du rapport au savoir

Une fois le rapport au savoir modifié, les acteurs expriment alors une compréhension nouvelle des prescriptions. On peut constater une appropriation facilitée car jugée plus « évidente » par le fait que l'action formative ait permis une approche des concepts primaires liés au champ référentiel ; ces concepts tendent à devenir partagés et participent à l'appropriation des prescriptions, nous faisons le choix de reprendre certains extraits de verbatims en indiquant en couleur ce que nous considérons comme des concept primaires et qui par le phénomène d'appropriation tendent à devenir partagés :

*R C1 HANS L 17 : « maintenant j'ai plein d'enfants qui me disent "**stable**", "**instable**", ils réutilisent les mots (...) Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait ! »*

*R C1 HANS L 74 : « C'est le module **construction/architecture** qui les a amenés à découvrir la construction sous d'autres formes ».*

Nous pouvons relever dans ces propos que Hans est dans une phase de conscientisation car il partage les notions d'apprentissage qui sont sous-tendues par son activité. Dans notre exemple, le concept d'architecture devient un concept primaire partagé car si nous reprenons les propos de Vygotsky énoncés en 9.3 de notre cadre théorique, il ne voit plus uniquement l'image d'un immeuble mais bien tous les concepts de construction qui y sont associés : stable, équilibre, construction, volume, trois dimensions, structure etc. Autrement dit, ces concepts primaires correspondent à la problématisation par la pratique du concept d'architecture en AP, elle-même transposée des pratiques de référence comme les pratiques d'architectes ou les pratiques d'artistes. Ces concepts que nous appelons partagés témoignent d'une appropriation des prescriptions car ils deviennent l'objet des apprentissages plastiques visés.

De ce phénomène d'appropriation des concepts primaires résulte aussi un déplacement de l'activité didactique des acteurs :

R C1 HANS L 515 : « Cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de les laisser vraiment libres de... ».

R C1 PE2 L 29 : « Finalement avec cette approche-là de construction avec des choses que l'on avait dans la classe et à refaire »

Nous pouvons constater que pour ces acteurs de notre terrain une chaîne de transformations s'est mise en place que nous formalisons par le schéma suivant :

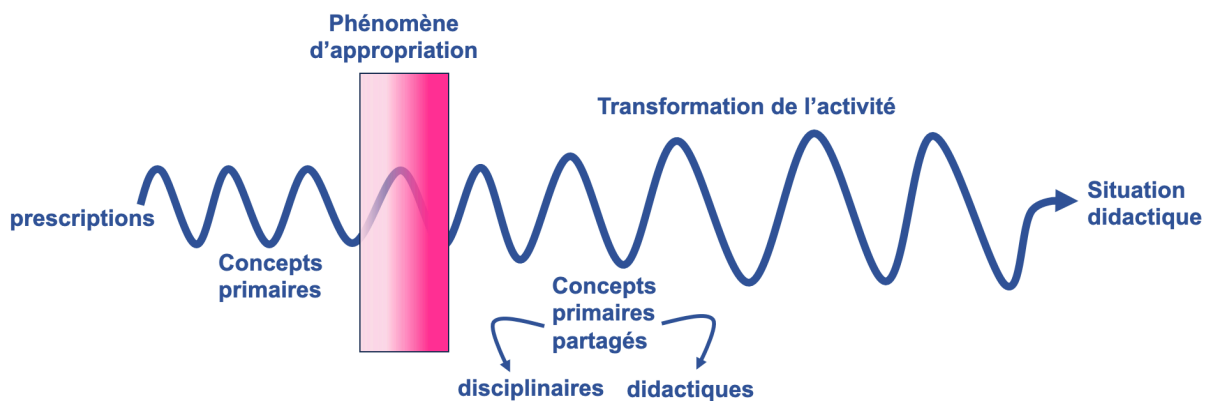


Figure 95 Chaîne de transformations liées au phénomène d'appropriation des concepts primaires

12.4.3 Rapport au savoir et disciplines fondamentales

Nous pouvons constater une persistance chez les PE polyvalents d'un sentiment de non-légitimité dans certaines disciplines et notamment les AP. cela se traduit par la recherche de fondements dans les disciplines fondamentales vécues comme maîtrisées :

R C1 PE1 L 34 : « Enfin, on les raccrochait aux programmes 'repérage dans l'espace' à d'autres compétences »

R C1 PE1 L 38 : « C'est explorer le monde, un peu dans les maths aussi. On ne le raccrochait pas du tout au domaine artistique en fait »

R C1 HANS L 241 : « Pas sur ça. Tu vois je l'aurais peut-être fait sur d'autres domaines mais sur ça, je crois que je serai passé à travers »

R C1 PE2 L 309 : « Nous on avait travaillé en maths »

R C1 PE1 L 335 : « Alors moi j'ai pas regardé les programmes... »

R C2/C3 PE1 L 194 : « Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait »

R C2/C3 PE2 L 309 : « Et comme on a fait un gros projet sur l'empathie »

Nous avons observé le cas d'un acteur PE ayant une pratique actualisée en AP (elle a été formée très récemment), nous constatons que lorsque le rapport au savoir est établi, l'appropriation des prescriptions est effective ainsi le recours aux disciplines fondamentales pour trouver « des justificatifs » aux apprentissages n'a pas lieu :

R C1 PE1 L 337 : « Après, il y aussi "maitriser les outils", il y a... "se repérer dans l'espace" »

Chapitre 5 Conclusion

1 Discussion et méthodologie

Le choix de notre méthodologie par ATA, nous a permis de définir des manifestations de l'appropriation des prescriptions en partant des individus pour aller vers le collectif (nous pourrions dire aussi le générique). Comme l'explique Levy (1997) cité par Schubauer-Leoni & Leutenegger, il s'agit de « clarifier l'articulation qu'elle (la clinique sociale) opère entre l'individuel et le collectif » (2002, p. 234). Nous sommes conscients que notre étude afin de clarifier ces articulations devrait être menée sur du long terme, nous espérons à la suite de cette thèse pouvoir le faire. D'ores et déjà, la poursuite de cet accompagnement formatif ainsi que la présence de différents acteurs sur deux ans semblent témoigner d'une montée en compétence des PE dans leur approche de la didactique des AP et de leur appropriation des prescriptions. Comme nous le verrons dans les sections suivantes, leur activité se transforme notamment en intégrant une action de *brokering*.

Si certaines catégories que nous avons pu formaliser se retrouvent renforcées, d'autres sont moins présentes :

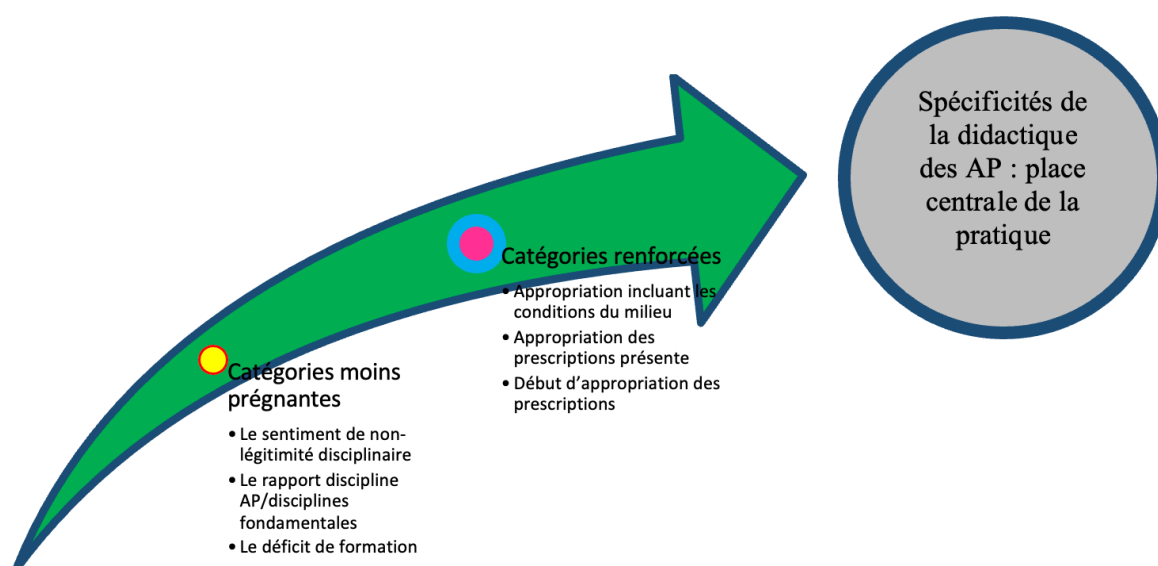


Figure 96 Mouvement des catégories issues de nos analyses et en lien avec le phénomène d'appropriation des prescriptions

Notre méthodologie nous a permis ainsi d'observer une corrélation entre le déplacement de l'activité des acteurs, le phénomène d'appropriation des prescriptions et la mise en œuvre de la didactique des AP dans ses spécificités.

2 Rappel des questions de recherche

Nous avons dans ce travail de recherche essayé d'apporter des réponses à la problématique suivante : En quoi le phénomène d'appropriation des prescriptions en AP peut-il être un facteur de construction d'un milieu de développement de l'activité chez des professeurs non spécialistes ? Nous cherchions à observer l'existence ou pas d'objets limites permettant le dialogue entre des communautés de travail. Existents-ils des facteurs aidant les acteurs à construire ou à s'emparer d'objets limites afin de construire des situations didactiques en AP ? Nous avons tenté dans ce travail de thèse d'aborder la question de la mise en œuvre de l'enseignement des AP dans le 1^{er} degré par l'observation de l'activité des PE et de leur appropriation des prescriptions. Si au départ notre réflexion se voulait comparative entre les pratiques professionnelles entre le 1^{er} et le 2nd degré, nos terrains de recherche ainsi que les questionnements soulevés nous ont conduit à concentrer notre étude sur l'enseignement des AP en primaire et maternelle.

Nous avons lors de la construction de notre cadre théorique montré comment l'appropriation des prescriptions étaient dépendante de multiples facteurs. Notre approche est double, d'une part ancrée dans les mécanismes psychologiques, comportementaux et cognitifs qui déterminent la capacité de tout individu à s'approprier une information (Vygotsky, Bakhtine, Wallon) d'autre part dans l'analyse de l'activité comme lieu d'expression et de développement des choix des acteurs (Clot, Amigues, Espinassy).

Nos analyses nous permettent à ce stade de notre recherche de formuler les différentes manifestations d'appropriation des prescriptions dans l'activité que nous exposons à la suite.

Dans les deux sections suivantes, nous exposons nos résultats.

2.1 Les prescriptions sont connues et mises en œuvre

Les acteurs connaissant les prescriptions liées aux AP sont les acteurs ayant reçu une formation spécifique dans la discipline. Nous pouvons ainsi affirmer l'importance de la formation initiale mais aussi de l'accompagnement au travers de la formation continue pour permettre aux acteurs de terrain de renouveler leurs pratiques et ainsi de l'actualiser. Ces déplacements de l'activité

dus à l'appropriation des prescriptions ont pu être observés et analysés particulièrement lors de la dernière phase de notre recherche auprès du groupe art et culture (voir annexe 1.19 et 1.20). Les prescriptions liées au PEAC sont quant à elles plus largement connues et sont souvent une porte d'entrée au travail inter degré via le travail en projet.

Cette appropriation des prescriptions se manifeste notamment par une adaptabilité de l'activité. Les contraintes liées à l'activité et à celle des élèves (déplacement, nombre, temps) sont prises en considération pour créer des situations didactiques et professionnelles prenant les différentes contraintes du milieu qu'il soit écologique et social comme des éléments intégrés et participant de la chronogenèse de l'action. Cette intégration se fait par des transformations internes lui permettant de s'adapter au milieu (Espinassy, 2019; Espinassy, 2006). L'activité se développe en prenant en compte au départ des contraintes du milieu. Nos analyses nous ont permis de différencier des facteurs favorisant ces transformations internes qui sont :

- la présence d'acteurs « broker » facilitant le phénomène d'appropriation des prescriptions,
- l'apport formatif en lien direct avec le terrain d'exercice des formés,
- la participation à des collectifs de travail : équipe pédagogique d'une école, groupe de travail au niveau du réseau.

Cette adaptabilité peut aussi se manifester en s'autorisant à « dévier » des prescriptions pour mieux y revenir par la suite. C'est ce que nous avons pu observer dans l'activité de Léa (Voir annexe 1.10) La situation didactique prend en compte dans sa construction une ou des tâches qui semblent nécessaires aux élèves (pour les mettre en confiance par exemple) mais qui ne sont pas considérées par le professeur comme nécessaire à l'apprentissage. Il accepte de modifier l'axe praxéologique pour mieux construire l'axe psychologique lié aux apprentissages des élèves.

Nous pouvons constater que ces deux exemples sont une illustration de l'existence des savoir-faire liés au métier de l'acteur au travers des prescriptions et des tâches qui en découlent telle que définit par Y. Clot (Clot, 2007a, p. 87).

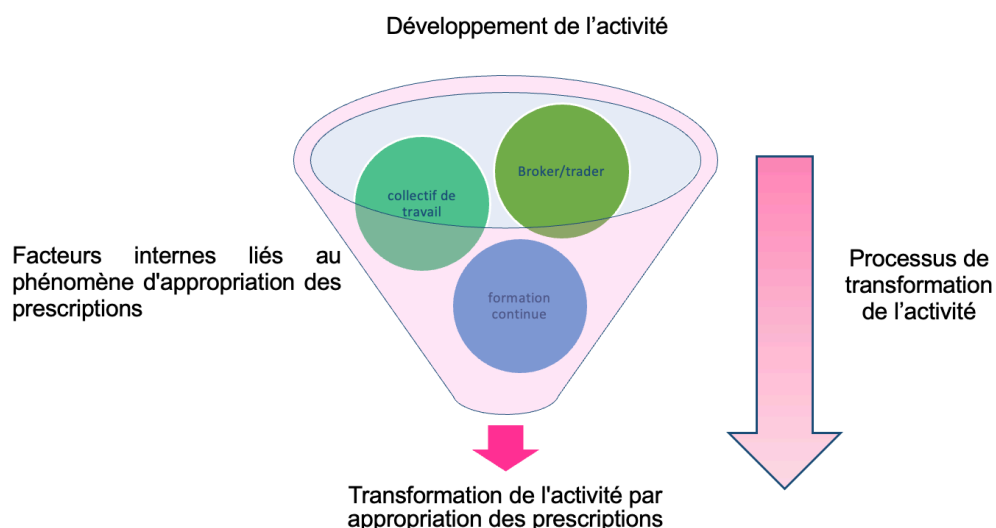


Figure 97 Schéma du processus de transformation de l'activité en lien avec le phénomène d'appropriation des prescriptions

2.2 Les prescriptions sont connues mais non mises en œuvre

La très grande majorité des acteurs connaît au-delà de l'existence des prescriptions les grands attendus de ces dernières. Toutefois, les situations didactiques proposées sont en lien avec les intitulés des programmes plus qu'avec les notions d'apprentissages disciplinaires visées.

L'adaptation de l'activité se traduit sur le terrain notamment par l'évocation de grands thèmes correspondant aux entrées des programmes mais qui sont très souvent qualifiés « d'abstraites » ou « trop généraux » par les acteurs (termes souvent utilisés notamment par Sara). Deux positionnements ressortent principalement de ces attitudes. D'une part, le rapport au savoir des acteurs qui ne leur permet pas d'accéder aux notions scientifiques spécifiques à la discipline (ce que nous nommons les *concepts primaires partagés* d'après Vygotski, que nous avons aussi appelés les « fondamentaux disciplinaires », partagés par les professionnels des AP mais aussi par les pratiques de référence, comme celles des historiens de l'art et des artistes). D'autre part, les notions sont abordées comme telles sans être l'objet d'une transposition didactique (Chevallard, 1994) favorisant une situation d'apprentissage pour des élèves. C'est ce que nous avons pu exposer dans les analyses de l'activité de Anna qui identifie la tâche assignée aux élèves de dessiner un paysage au questionnaire sur la représentation du monde présent dans les programmes du cycle 3.

Comme nous l'avons développé ci-dessus en 2.1, l'activité du professeur se développe au travers de transformations internes permettant la mise en action des élèves mais très souvent en les limitant à des postures d'exécutants. Ces derniers ne sont pas mis en situation d'accéder à

ce qu' « il y a juste au-dessus de leurs têtes », ce niveau supérieur de compétence comme le nomme Vygotski. C'est ce que nous pouvons illustrer par cet échange avec Anna :

C : parler de narration, ce n'est pas un objectif d'arts plastiques ?

49A : non, je voulais vraiment qu'ils réalisent un décor

C : par rapport aux résultats, tu trouves qu'ils ont réussi ?

50A : oui

On voit bien ici que l'enseignante se fixe plus un objectif de réalisation pour les élèves sans en conscientiser les apprentissages qui pourraient être engendrés par cette production plastique. La situation de pratique issue de la construction didactique ne favorise pas l'accès au niveau supérieur de compétence que nous convoquons ci-dessus. La PE se concentre sur un aspect formel, le mur percé et décoré, plus que sur le concept de narration visuelle.

Ces transformations internes sont élaborées afin que l'activité se développe dans un milieu vécu comme tranquillisant et ne mettant pas à mal le rapport au savoir.

Ainsi nous avons pu observer que les enseignants ne se basant pas sur les prescriptions, vont chercher des sources autres (internet, groupe collaboratif etc.) que l'on pourrait qualifier de rassurantes pour eux car le résultat des élèves est attendu. Ce recours à des situations « clé en main » permet aussi aux acteurs ressentant un manque de culture professionnelle disciplinaire liée aux AP de chercher des idées pour « faire des cours ». La séance proposée par Anna en est une illustration.

Nous avons pu constater le phénomène suivant : l'activité est choisie sur internet souvent en se basant sur les images qui accompagnent ces propositions. Cette ressource « hors prescription » contrebalance le sentiment de non légitimité face aux AP que nous avons pu constater lors de nos différents entretiens. En effet, les acteurs expriment et justifient leurs choix en évoquant deux raisons principales :

- le manque de temps à accorder aux disciplines artistiques dans leur activité. Les forts attendus prescriptifs du niveau macro (Lire, écrire, compter) sont vécus parfois comme des injonctions (Voir Loïc, Anna, Eve, Ela) qui ne facilitent pas la mise en place dans la classe de tous les autres attendus prescriptifs à savoir les programmes d'enseignements en AP notamment,
- ces ressources que l'on pourrait qualifier de toutes faites, ont un effet rassurant car le professeur « sait ce que ces élèves vont faire ». Le résultat est connu allant ainsi à l'encontre des attendus de la didactique des AP encourageant les expérimentations et la pratique exploratoire (voir la comparaison entre l'activité de Anna et de Léa).

Cette situation amène alors le professeur à effectuer un travail à « contre sens » en remontant vers les prescriptions (Voir annexe 1.1, Anna, autoconfrontation simple) :

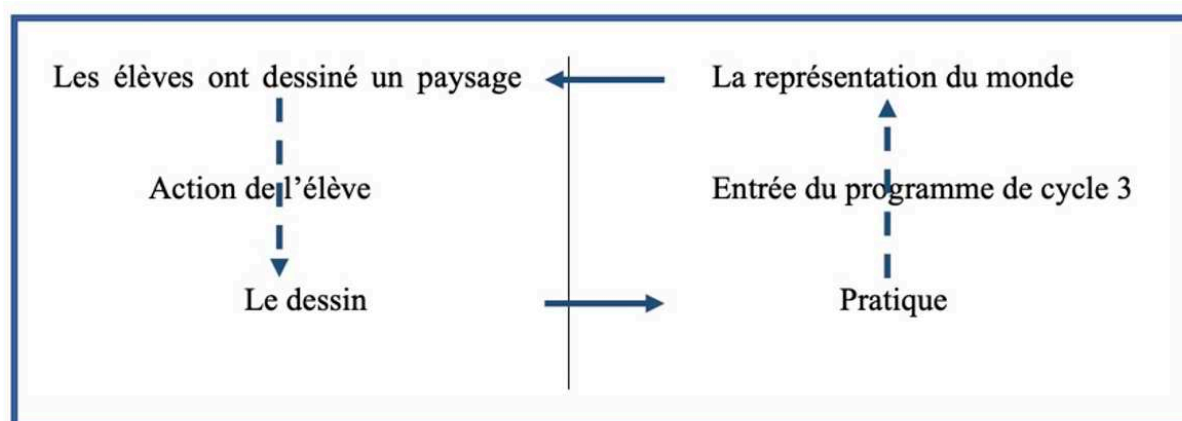


Figure 98 Circulation et mise en œuvre entre activité, action et tâche

Ici la tâche assignée à l'élève est de dessiner mais l'absence de transposition didactique des prescriptions n'associe pas à cette tâche un apprentissage ciblé. Cette tâche n'est pas interprétée dans le cadre des AP, mais en regard d'autres cadres disciplinaires (français, mathématiques) ou de compétences transversales (être capable de respecter une consigne par exemple). Cela se traduit aussi lors des entretiens par la difficulté à nommer les objectifs en convoquant par exemple l'application, le soin mais aussi la récurrence de termes comme imagination et inspiration qui laissent penser qu'une expression libre serait à elle seule un apprentissage.

Ce sont ces transformations internes qui donnent naissance à une activité pouvant se développer sous les formes suivantes : situation « à la manière de », situation s'appuyant sur la reproduction d'une technique, situation prenant appui sur un corpus d'œuvres.

Nous souhaitons rappeler qu'il ne s'agit pas de condamner l'utilisation d'un corpus d'œuvres en début de situation didactique mais de mettre en avant la manière dont ces apports culturels sont utilisés à savoir comme modèle à imiter et non comme ressources ou incitation en vue d'une *problématisation*. Nous pouvons constater que cette pratique professionnelle observée dans nos deux terrains ne s'inscrit pas dans ce que C. Vieaux (2022) modélise au travers de la dynamique du modèle hybridé (Voir Chapitre 2 3.4).

Afin de valider ces transformations internes et de leur donner une existence si ce n'est institutionnelle du moins officielle, le terrain est un grand producteur de tableaux qui assurent un rôle de témoin relatant les différentes actions ou compétences. Ces derniers sont très souvent affichés dans les classes et/ou dans le bureau de la direction (Voir Eve, Anna, Sara, Groupe Arts et Culture). Ils ont comme objectifs de planifier les enseignements⁶⁴ mais aussi de justifier les situations didactiques par rapport aux prescriptions.

⁶⁴ Même si cela est parfois remis en question : « Eve L 333 : ah quand on regarde sur le papier, c'est nickel ! Mais quand on regarde, au fond, c'est presque infaisable. Moi, je trouve ça génial ! Waouuhh c'est génial tout ce qui... et puis finalement en fait tout n'est pas faisable ».

Cette conception de tableaux a souvent comme objectif de synthétiser les demandes et attentes ou du moins ce que les acteurs pensent être ces dernières. On a pu observer qu'il y avait la plupart du temps si ce n'est un décalage, une compréhension et une mise en situation propre à chaque acteur de ces prescriptions une fois mises en tableaux.

Cette pratique généralisée de « mise en scène » des prescriptions est une façon « de recréer un univers de référence pour/par l'action d'enseignement (traces à l'usage du professeur) et pour/par l'action d'apprentissage (traces pour l'étude de l'élève). » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 414).

Elle semble être vécue par les acteurs comme une validation du développement de leurs activités. Ce niveau de transposition didactique interne des prescriptions des savoirs prescrits que l'on peut appeler la « mise en texte » permet d'observer les décalages entre textes officiels et savoirs enseignés.

3 Appropriation et développement de l'activité

Notre étude s'est attachée à restituer la reconstruction interprétative « de « ce qui se passe » dans le domaine de la réalité étudiée » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Notre recherche se veut une tentative de restituer cette réalité via « le processus de dialectique d'explication/compréhension » (Idem, 2002, p. 228).

Nous avons pu constater que « ce qui se passe » dans la classe en tant que milieu résulte en partie d'une réalité issue de la reconstruction interprétative des prescriptions, cette dernière étant une manifestation de l'appropriation.

En nous intéressant au sous-système⁶⁵ formé par les objets du savoir, nous avons pu constater que cette réalité interprétative d'appropriation prenait des formes variées (Voir 2.1 et 2.2 de cette section). Si dans le premier temps d'observation de notre recherche, nous nous sommes appliqués à expliciter les relations inter-degré par une entrée didactique et du partage du sous-système des objets du savoir. Le déplacement de notre terrain de recherche a permis deux temporalités. La première d'explicitier/comprendre les manifestations dans l'activité de professeur des écoles du niveau d'appropriation des prescriptions. La seconde temporalité a permis de constater comment les enseignants développent leurs activités selon des modalités renouvelées dès lors qu'ils sont accompagnés dans ce développement par expertise (ici didactique).

⁶⁵ Ce sous-système appartient à un ensemble de sous-système constituant le système didactique triadique. Les deux autres sous-systèmes étant l'enseignant et l'enseigné.

Il est important à ce stade de souligner qu'il ne s'agit pas de « transformer » les PE en spécialistes des didactiques dans toutes les disciplines mais au contraire d'affirmer leur spécificité de polyvalence comme un caractère du métier permettant le transfert des objets du savoir dans « ce qui se passe » en classe, « Le fait de ne pas être confiné dans une région de savoir a priori, permet aussi de glisser dans les interstices de systèmes d'éducation et d'instruction (...) pour étudier comment on transite (...) d'un savoir à l'autre, d'un niveau d'enseignement à l'autre » (Idem, 2002, p. 231).

La polyvalence marque à la fois la singularité du métier des PE mais aussi le facteur « empêchant » incontournable dans le phénomène d'appropriation. Comme nous avons pu le voir, elle s'accompagne dans le développement de l'activité de multiples obstacles possibles comme l'absence :

- de formation initiale et continue,
- de connaissance des instructions officielles,
- de culture professionnelle inter degré,
- de culture disciplinaire.

À cela, il apparaît que l'existence dans le réseau d'acteurs *trader/broker* agit comme un facteur déterminant. Nous rappelons que nos analyses nous ont amenés à distinguer les deux termes : *trader* désignant la fonction de passeur des prescriptions et *broker* de traducteur de ces mêmes prescriptions. Ce que nous qualifions d'action de *brokering* apparaît comme un élément essentiel permettant le phénomène d'appropriation des prescriptions des acteurs polyvalents.

Dans l'illustration ci-dessous, nous proposons cette formalisation du parcours d'appropriation des prescriptions en prenant en considération l'action de *brokering* celle-ci peut être assumée par l'acteur lui-même ou nécessiter l'intervention d'un acteur broker.

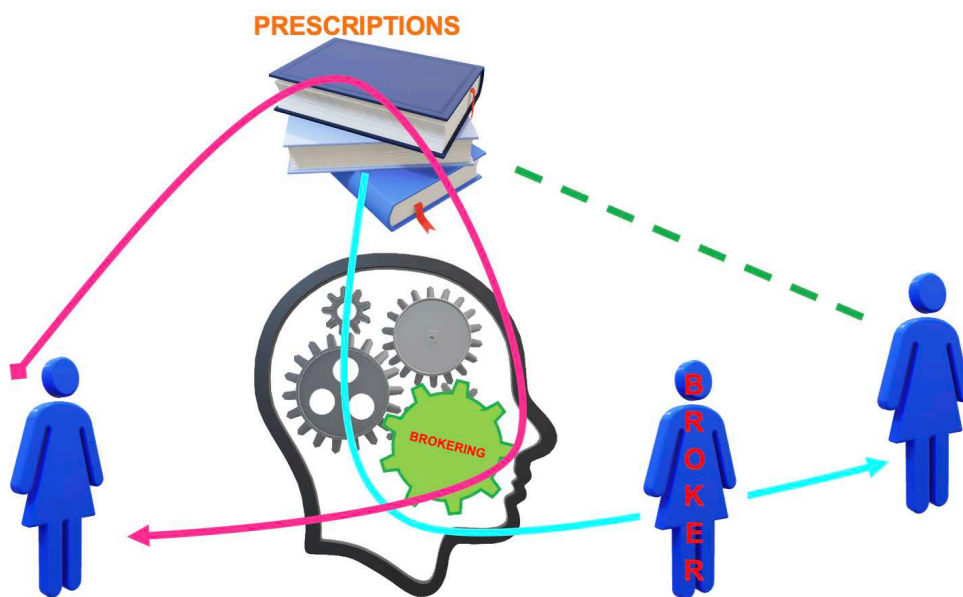


Figure 99 Parcours d'appropriation en lien avec l'action de brokering

4 Le concept primaire partagé

Aussi bien dans la construction de notre cadre théorique que dans la recherche d'explicitation/compréhension de l'expression des prescriptions dans le développement de l'activité, nous nous sommes heurtés à la nécessité de trouver une formulation désignant le maillon de la chaîne permettant une compréhension des concepts scientifiques prescriptifs à partir desquels les prescriptions ont été élaborées. Comme nous avons pu le faire à plusieurs reprises dans cette thèse, nous nous sommes permis de proposer le terme de concept primaire partagé. La volonté de départ était de trouver un moyen d'explicitier le maillon permettant la rencontre sur le plan des concepts scientifiques d'une discipline entre spécialistes et non spécialistes. C'est pourquoi le qualificatif de partagé nous est apparu comme adéquat.

4.1 Qu'est-ce qu'un concept primaire ?

Nous ne reprendrons pas ici la définition des contours de ce qu'est un concept scientifique. Nous rappelons juste que nous nous inscrivons dans une filiation vygotkienne de ce concept. Il s'agit pour nous de relever les manifestations dans l'activité des acteurs où les gestes de métier permettent un dialogue sur des concepts primaires scientifiques liés à la discipline des AP. Nous pensons que pour que cette rencontre soit possible, les acteurs du jeu doivent se rejoindre sur un terrain de compréhension commune comme explicité par Sensevy « si le connaisseur du jeu peut anticiper, c'est parce qu'il peut/sait lire l'action en identifiant les signes décisifs attachés aux actions des joueurs. Mais ces signes ne sont pas seulement signes des

intentions et de l'action elle-même, ils sont également signes de la compréhension du jeu par l'agent, compréhension que peut partager l'analyste qui connaît bien le jeu joué » (Sensevy, 2012, p. 119). Nous sommes conscients de la difficulté à définir ce que serait un concept primaire dans le champ des arts, au regard du caractère sensible du domaine convoqué. Cependant, nous avons pu lors de l'analyse de nos verbatims relever des concepts primaires en lien avec les arts plastiques tels que l'expressivité de la couleur et du geste, les dispositifs de présentation, la narration visuelle, les qualités physiques et plastiques des matériaux. Les AP sont certes un enseignement du sensible mais ils n'en sont pas moins dépourvus de concepts primaires.

4.2 Que serait un concept primaire partagé en AP ?

Notre réflexion en s'intéressant au développement de l'activité des enseignants s'inscrit dans un contexte scolaire de la discipline des AP. Aussi en nous interrogeant sur les manifestations de l'appropriation des prescriptions, nous proposons comme définition d'un concept primaire en AP les concepts fondamentaux du domaine d'activité (les arts plastiques) comme pratique anthropologique (au sens de Chevallard) qui constituent les cadres de référence des écrits prescriptifs.

On peut aussi définir les concepts primaires comme les éléments fondamentaux sur la base desquels la communauté des experts en Arts plastiques (enseignants, formateurs, inspecteurs... mais aussi artistes et chercheurs) est capable de juger de la qualité disciplinaire d'une pratique d'enseignement en AP.

Une partie de ces concepts primaires a été étudiée et formalisée par les chercheurs et constitue, sous cette forme, les concepts scientifiques au sens de Vygotski, tels qu'ils s'opposent aux concepts quotidiens : ce sont des savoirs académiques des sciences de l'art (par exemple, la création, la rencontre, l'interprétation, etc.) et ceux des sciences du didactique (comme dévolution, accompagnement, problématisation, ressource, etc.). Ce sont ces concepts que nous avons pour partie mis en place dans notre partie théorique et utilisés tout au long de la thèse.

Mais une grande part des concepts primaires au sens de « fondamentaux de la discipline » relèvent des savoirs d'expérience au sens de l'analyse du travail, ce qui les rend parfois difficilement accessibles à une formalisation en vue d'un enseignement systématique. Nous en avons donné l'illustration dans nos analyses.

À titre d'exemple, lors des analyses de nos observations, certains concepts primaires sont apparus, lors de la manifestation du phénomène d'appropriation des prescriptions chez les différents acteurs, comme la narration ou encore les qualités physiques des matériaux. Ce

dernier en lien direct avec le domaine de l'architecture (par exemple la tension entre matériaux et structure) a été abordé par les enseignants aussi bien notionnellement lors de l'apport formatif qu'au travers de la pratique des élèves.

Voici une liste qui récapitule quelques-uns des concepts primaires que nous avons évoqué au fil de nos analyses :

- le cheminement de l'idée à la représentation, l'écart entre le référent et sa représentation, l'expressivité de la couleur et du geste, la matérialité de la couleur, les dispositifs de présentation, la narration visuelle, le rapport entre espace de l'œuvre et espace de présentation, les qualités physiques et/ou plastiques des matériaux, la représentation du monde, l'espace suggéré, l'espace littéral.

Cette liste n'a évidemment rien d'exhaustif, et ce serait l'objet d'une autre thèse que de justifier le caractère fondamental, pour les AP, de chacun de ces concepts. Mais rappelons seulement qu'un tel travail a déjà été largement commencé par les didacticiens des AP, à commencer par l'œuvre séminale de B.-A. Gaillot.

Le concept primaire devient partagé à partir du stade d'appropriation où les acteurs sont en capacité d'y associer des pratiques plastiques personnelles ou pas, un répertoire d'œuvres, des liens dans le champ référentiel de l'histoire de l'art. C'est notamment ce que nous avons pu relever dans les propos témoignant de la difficulté « à ramener un concept comme le volume au domaine de l'architecture ».

Comme nous l'avons dit précédemment, il ne s'agit pas d'attendre des PE qu'ils soient spécialistes de toutes les disciplines mais il apparaît que les quelques heures de la formation initiale en AP ne suffisent pas à créer chez les jeunes professeurs une connaissance « en acte » des concepts primaires. Si nous nous référons au nouveau à la dynamique du modèle hybride (Vieaux, 2022), nous pouvons alors formuler ainsi les conditions nécessaires au phénomènes d'appropriation : c'est la composante plasticienne par confrontation avec la matière (quelle qu'elle soit) en regard de la composante culturelle qui participe par leurs dialogues à construire la composante théoricienne où pourront se retrouver les concepts primaires qui deviendront alors partagés.

Nous pouvons en reprenant le schéma de ce même modèle hybride proposer le schéma suivant :

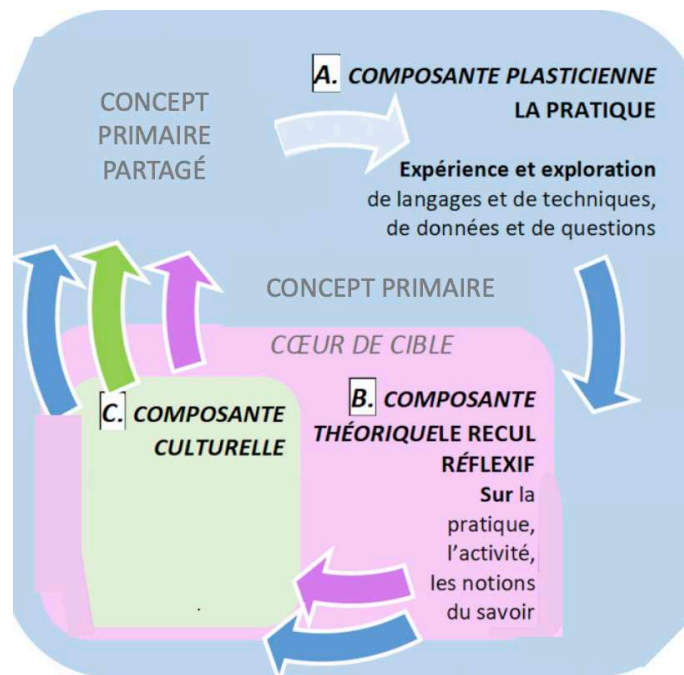


Figure 100 Dynamique d'appropriation des concepts primaires partagés d'après la dynamique du modèle hybridé de C. Vieaux

Si nous reprenons la définition de Vygotski, les concepts primaires sont les fondamentaux anthropologiques des concepts scientifiques, c'est-à-dire des savoirs partagés par les connaisseurs qui ont *l'art de faire*. Nous reprenons cette dénomination de connaisseur pratique, telle que définie la TACD et utilisée par Sensevy :

« Le connaisseur pratique est celui qui a longuement travaillé une pratique de la *culture* et qui est donc capable de l'accomplir avec art. Le connaisseur pratique se rendent ainsi de plus en plus savant de cette pratique. Cette notion généralise ainsi celle de l'art » (Collectif Didactique pour enseigner, 2019, p. 592).

Ces concepts primaires seraient partagés par l'ensemble des acteurs experts ou connaisseurs du domaine d'activité (dans notre cas les AP) et dont ils s'accorderaient aussi bien sur la signification que sur les modalités de ses applications. Chacun étant libre par la suite de leur donner une incarnation propre dans son activité. Si nous devons nommer un concept primaire en AP cela pourrait être hétérogénéité et cohérence plastique par exemple comme nous l'avons évoqué en Chapitre 2, 9.5 et que nous venons ajouter à la liste que nous proposons plus haut dans cette section.

Ce concept primaire devient partagé si les deux acteurs ne voient pas uniquement la définition du mot et des termes mais entrevoit ce qu'il y a « derrière » comme l'explique Vygotski avec l'observation d'une éclipse solaire. Le concept devient partagé quand plusieurs acteurs (au minima deux) se retrouvent sur le sens mais aussi sur les enjeux plastiques et artistiques (tels que les identifieraient les connaisseurs) qui peuvent y être rattachés. Dans le cas de notre

exemple, cela pourrait être la cohérence grâce au lien plastique mais aussi la diversité des matériaux dans un volume. En termes didactique, cette rencontre devient possible quand elle est pensée autour d'une problématique (cette notion elle-même est un concept primaire aussi bien en didactique qu'en AP) et envisagée autour de situations de pratique.

4.3 Comment un concept primaire peut devenir partagé ?

On perçoit tout de suite une limite à cet échange, en effet deux individus peuvent se retrouver sur un concept primaire qui va alors être qualifié de « partagé » mais ne pas se retrouver sur un ou plusieurs autres concepts primaires associés.

Si nous reprenons notre exemple des qualités physiques des matériaux en lien avec l'architecture, nos analyses ont fait apparaître que les notions de structure, stable, instable, n'étaient pas forcément partagés par les différents acteurs en amont mais que ces derniers le devenaient une fois qu'ils étaient « inclus » dans une dynamique d'appropriation. Or, les concepts et les problématiques de stabilité vs instabilité, structure vs forme, fonction vs forme, etc., sont des fondamentaux de l'architecture en tant que pratique artistique, et ce sont eux qui sont les objets centraux d'une séance d'AP portant sur l'architecture : ce sont les concepts primaires mis en jeu dans cette séance. Cet échange est donc tributaire de facteurs multiples comme le milieu dans lequel il se développe (dépendant du triplet des genèses) et comme nous l'avons constaté lors de nos analyses de plusieurs autres facteurs :

- de la formation des personnes, de ce que l'on nomme la dimension intra-personnelle. C'est ce que nous avons pu observer au travers du cas de Léa qui de par sa formation personnelle opère l'action de *brokering* elle-même (voir Figure 99). Le phénomène d'appropriation des prescriptions est intégré et nous pouvons retrouver dans ces propos la présence de concepts primaires partagés. En effet, elle propose à ses élèves des situations de pratiques volontairement diverses afin qu'ils se confrontent aux qualités physiques de matériau. Elle est consciente de cet objectif et le formule comme intention de la mise en place de la demande adressée aux élèves,
- de l'action de *brokers*. Nous avons également constaté la forte influence sur le travail des équipes pédagogique et/ou de réseau des acteurs *brokers* dans le phénomène d'appropriation des prescriptions. Ces acteurs participent par leur rôle de traducteur/passeur à ce que les professeurs puissent développer leur activité face aux prescriptions multiples. Ils sont des acteurs intermédiaires au niveau méso d'un territoire qui apparaissent comme indispensables,

- de l'accompagnement formatif qui peut intervenir à tout moment de la formation continue. Il participe ainsi à « l'exploration conjointe du spécifique et du générique dans la dialectique d'enseignement/apprentissage » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 229). Les enseignants polyvalents ont accès à des moyens pratique, théorique et culturel leur permettant de transformer des concepts primaires et concepts primaires partagés favorisant ainsi le phénomène d'appropriation des prescriptions. Nous avons pu constater cela au niveau des discours de Hans et plus largement chez les PE participant au groupe art et culture.

4.4 Manifestation de leur appropriation dans l'activité

Nos analyses ont permis la mise en lumière de déplacements dans l'activité. À savoir comment les acteurs ont commencé à intégrer dans « l'inconscient » du métier des facteurs liés à la capacitation à s'approprier les prescriptions. La comparaison entre le temps accordé au didactique ainsi qu'aux questions plastiques fondamentales (en lien donc avec les concepts primaires) dans les retours est plus conséquent après l'apport formatif. L'ouverture dialectique pour s'approprier les prescriptions via la mise en place de cheminements semble avoir permis le changement de nature des concepts primaires en concepts primaires partagés afin de devenir une part intégrée de l'activité. Ainsi « Ces objets sont le terrain d'une compréhension conceptuelle entre les acteurs. Ils ont comme caractéristique dans un contexte donné d'être « à la croisée des chemins ». Ces concepts vont donc permettre un dialogue entre les acteurs » (Voir Chapitre 2, 12.2.4). Cela se traduit également au niveau des constructions pédagogiques et didactiques proposées aux élèves par une part plus importante laissée à l'expérimentation et aux choix des élèves.

5 Perspectives

En explorant le spécifique et le générique de façon conjointe dans la dialectique appropriations/manifestations des prescriptions, nous proposons de questionner les limites – poreuses – entre le savoir à enseigner/le savoir enseigné/ le savoir appris et les gestes de métier qui résultent de cette dialectique.

Nous pensons que la polyvalence des PE à défaut d'être vécue comme un sentiment de non-légitimité dans certaines disciplines devrait être au contraire le socle d'une approche comparée du didactique. Permettant ainsi aux acteurs de s'emparer des enjeux prescriptifs pour aller vers

ce qui favorisera l'apprentissage pour les élèves qui est ne l'oublions pas le seul but de l'activité enseignante.

Parmi les perspectives de recherche que cette thèse a contribué à ouvrir, il y a certainement à reprendre et approfondir, dans le cadre de recherches à double visée fondamentale-théorique et appliquée-impliquée, le problème posé par une « didactique professionnelle des concepts primaires », qui concerne les AP bien sûr, mais aussi une perspective inter-didactique comparatiste. Ce programme est déjà engagé dans les équipes travaillant sur les didactiques de différents arts au sein du laboratoire ADEF⁶⁶ et plus particulièrement du programme GCAF⁶⁷, et nous comptons bien continuer à apporter notre contribution.

⁶⁶ Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation.

⁶⁷ Le geste créatif et l'activité formative.

Table des illustrations

Figure 1 Les états de jeu chez Brousseau.....	31
Figure 2 Interrelations professeur/prescriptions.....	31
Figure 3 Le triangle pédagogique selon Houssaye.....	33
Figure 4 présence du "faire" didactique dans le triangle pédagogique	33
Figure 5 Émergence d'un modèle dit "hybridé" au regard du modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques. Juin, 2022, C. Vieaux.....	38
Figure 6 Le champ d'action pour une co-construction	45
Figure 7 <i>Théorie de l'activité chez Leontiev</i>	49
Figure 8 <i>Conception hiérarchique de l'activité chez Leontiev</i>	49
Figure 9 <i>Position leontivienne de notre recherche</i>	49
Figure 10 Les pôles de l'activité enseignante	57
Figure 11 Contexte du développement de l'activité enseignante.....	59
Figure 12 Structure de l'activité de Leontiev revue par Clot (1195)	60
Figure 13 Mouvement descendant et ascendant des attentes prescriptives entre le niveau macro et micro.....	61
Figure 14 Passage aux fonctions psychiques supérieures selon Vygotski.....	67
Figure 15 schéma des relations entre concepts primaire et scientifique	71
Figure 16 schéma d'une non-appropriation d'un concept primaire	71
Figure 17 Exemple de relation entre concept scientifique et primaire en AP.....	72
Figure 18 Passage vers les concepts primaires.....	73
Figure 19 Activité à l'intersection des milieux	78
Figure 20 Développement de l'activité et franchissement des frontières	82
Figure 21 Concept primaire éléments constitutifs et objet limite	83
Figure 22 Objets limites et prescriptions.....	85
Figure 23 Objets limites et facteurs humains	85
Figure 24 Appropriation des prescriptions au niveau d'un réseau.....	95
Figure 25 L'adéquation empirique pour Olivier de Sardan, 2008 p 10.....	103
Figure 26 Le réel de référence pour notre recherche.....	105
Figure 27 Tableau synthétique des données.....	106
Figure 28 Adéquation empirique dans notre recherche	107
Figure 29 Frise chronologique du recueil de données.....	109
Figure 30 Schéma général méthodologique d'analyse de nos données.....	110
Figure 31 Schéma général méthodologique d'analyse comparative de nos données	111
Figure 32 Différence entre théorisation ancrée et la grounded theory	111
Figure 33 exemple d'un relevé et d'une codification.....	114
Figure 34 Extrait de catégorisation de verbatim	116
Figure 35 Légende code couleur des catégories conceptualisantes	117
Figure 36 Plan de construction des fiches analytiques.....	117
Figure 37 extrait d'une fiche analytique	118
Figure 38 exemple de schéma de modélisation.....	118
Figure 39 tableau synthétique des documents de travail recueillis	126
Figure 40 Graphique éducation prioritaire répartition académique	133
Figure 41 Tableau synthétique des programmes d'AP en cycle 1.....	134
Figure 42 Tableau synthétique des programmes d'AP en cycle 2.....	135
Figure 43 Tableau synthétique des programmes d'AP en cycle 3.....	136
Figure 44 Tableau synthétique des programme d'AP en cycle 4	137
Figure 45 Présence des zones REP dans l'académie de Lyon.....	142

Figure 46 Carte de la métropole stéphanoise	143
Figure 47 Carte du réseau REP du Chambon-Feugerolles.....	144
Figure 48 Plan local d'urbanisation de la commune du Chambon-Feugerolles	144
Figure 49 Correspondance entre le réseau REP et les zones de nuisances sonores	144
Figure 50 Tableau synthétique des données recueillies sur le terrain du Chambon-Feugerolles	146
Figure 51 Présence des zones REP et REP+ dans l'académie d'Aix-Marseille.....	146
Figure 52 Carte des réseaux écoles-collèges-lycées de l'académie d'Aix-Marseille.....	147
Figure 53 Carte du réseau la Crau.....	147
Figure 54 Carte de la commune de Miramas	148
Figure 55 Carte du réseau REP+ Miramaris	149
Figure 56 Tableau synthétique des données recueillies sur le terrain de Miramaris.....	150
Figure 57 Tableau synthétique sur le vécu du réseau.....	153
Figure 58 Tableau synthétique sur le vécu du cycle 3 par les acteurs	160
Figure 59 Catégories et sous-catégorie conceptualisantes liées aux prescriptions du PEAC	173
Figure 60 Catégories et sous-catégories conceptualisantes.....	183
Figure 61 Schéma de l'organisation d'un réseau en lien avec les prescriptions	187
Figure 62 Organisation des sous-catégories du niveau micro.....	195
Figure 63 Catégories et sous-catégories conceptualisantes.....	196
Figure 64 Schéma synthétique des chemins d'appropriation des prescriptions.....	197
Figure 65 Affichage reprenant la terminologie des compétences des programmes d'Arts Plastiques.....	200
Figure 66 Verbes d'action utilisés pour parler de la pratique des élèves.....	201
Figure 67 Organisation spatiale de la salle de Léa.....	202
Figure 68 Anna circulant dans sa salle pendant la pratique des élèves.....	202
Figure 69 Organisation du tableau dans la classe de Anna	203
Figure 70 Travail considéré comme propre par Anna.....	204
Figure 71 Travail considéré comme bâclé par Anna.....	205
Figure 72 Tableau synthétique des relevés des rapports aux prescriptions au niveau micro.	206
Figure 73 Tableau des niveaux de manifestation d'appropriation des prescriptions.....	207
Figure 74 tableau final des sous-catégories au niveau micro.....	208
Figure 75 sous-catégories du niveau micro.....	209
Figure 76 Légende code couleur des tableaux d'analyse de l'activité en lien avec l'appropriation des prescriptions.....	209
Figure 77 Tableaux outils de séquence produits par Anna	230
Figure 78 Outil d'évaluation à destination des élèves produits par Ava	231
Figure 79 Tableau de progression produit par Anna.....	248
Figure 80 Tableau outil compétence/objectif produit par Anna	251
Figure 81 Chemins d'appropriation des prescriptions à l'intérieur du réseau Miramaris.....	252
Figure 82 Chemins d'appropriation des prescriptions à l'intérieur du réseau Chambon-Feugerolles	273
Figure 83 Parcours des prescriptions pendant une action de formation.....	281
Figure 84 Répartition des temps d'échange (prescription, didactique, institutionnalisation, déplacement, habitudes) dans le groupe cycle 2 et cycle 3	286
Figure 85 Répartition des temps d'échange (prescription, didactique, institutionnalisation, déplacement, habitudes) dans le groupe cycle 1	286
Figure 86 Relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation des prescriptions en AP en cycle 1	288
Figure 87 Relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation des prescriptions en AP cycle 2 et 3.....	289

Figure 88 Relevé des fréquences des manifestations d'appropriations en lien avec les prescriptions d'AP	289
Figure 89 relevé des gestes d'indication en lien avec l'appropriation de la didactique des AP en cycle 1	292
Figure 90 Relevé des gestes d'indication en lin l'appropriation de la didactique des AP cycle 2 et 3	292
Figure 91 Relevé des fréquences des manifestations d'appropriations en lien avec la didactique des AP.....	292
Figure 92 Relevé des gestes d'indication en lien avec la verbalisation d'habitudes de pratique	295
Figure 93 relevé des gestes d'indication en lien avec la verbalisation d'habitudes de pratique	296
Figure 94 Relevé des fréquences des verbalisations des habitudes de pratique.....	296
Figure 95 Chaîne de transformations liées au phénomène d'appropriation des concepts primaires.....	314
Figure 96 Mouvement des catégories issues de nos analyses et en lien avec le phénomènes d'appropriation des prescriptions.....	316
Figure 97 Schéma du processus de transformation de l'activité en lien avec le phénomène d'appropriation des prescriptions.....	319
Figure 98 Circulation et mise en œuvre entre activité, action et tâche	321
Figure 99 Parcours d'appropriation en lien avec l'action de brokering	324
Figure 100 Dynamique d'appropriation des concepts primaires partagés d'après la dynamique du modèle hybridé de C. Vieaux	327

Bibliographie

- Académie d'Aix-Marseille. (2017). Réseaux des établissements. *Bulletin acadélique du 18 septembre, spécial n° 359*.
- Académie d'Aix-Marseille. (2020). *Pour l'école de la confiance : L'état de l'Académie 2019-2020*.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects: *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique, 13-1*, Article 13-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Vol. 42(2)*, 11-26. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, 01(2)*, Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.1237>
- Bélanger, J. (1978). Images et réalités du behaviorisme. *Philosophiques, 5(1)*, 3. <https://doi.org/10.7202/203085ar>
- Bourmeau, S. (Réalisateur). (2020, août 10). Avoir raison avec...John Dewey (5/5) [Podcast]. In *Avoir raison avec...* France Culture.
- Bourmeau, S. (Réalisateur). (2021, juillet 12). Avoir raison avec...Charles Darwin (5/5) [Podcast]. In *Avoir raison avec...* France Culture.
- Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 14(14-2)*, Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1842>
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* (Presses Universitaires de Rennes).
- Brière-Guenoun, F., & Mayeko, T. (2018). Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, Numéro spécial 1*, 3-7. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.280>

- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (La Dispute/SNEDIT, p. 17-42).
- Bronckart, J.-P., & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué : Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Droz.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37317>
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00515106>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012>
- Bruneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés Contemporaines*, 30(1), 157-180. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1853>
- Bucheton, D., & 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(vol 3-n°3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 14(79), 177-179. https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1996_num_14_79_3789
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming : An Integrative Framework for Managing Knowledge across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568. <https://www.jstor.org/stable/30034757>
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, n° 25(2), 73-84. <https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2012-2-page-73.htm>
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 4, Article 4. <https://journals.openedition.org/tfe/998>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXI N° 3, 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chabanne, J.-C. (2022). Faire en pensant/penser en agissant. In *L'enseignement des arts aux non-spécialistes. Licence et Master* (Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 227-242).

- Chaiguerova, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique ? In F. Yvon & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (Les presses de l'université de Laval, p. 127-143).
- Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. *Revue française de pédagogie*, 87(1), 5-13. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1416>
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie* (Anthropos).
- Chauvier, É. (2020). « L'anthropologie impliquée ». In B. Traimond (Éd.), *L'anthropologie appliquée aujourd'hui* (p. 295-302). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.30098>
- Chevallard, Y. (1981). *Pourquoi la transposition didactique ?* 167-194. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In *La transposition didactique à l'épreuve*. (la pensée sauvage, p. 135-180).
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (Fabert, p. 81-104).
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(vol. 4-n°1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Christin, S., & Eloi-Roux, V. (2016). *Pilotage académique de l'éducation prioritaire* (2016-058). Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la culture et de la communication.
- Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : Un cadre d'analyse. *Le travail humain*, 60, 113-129.
- Clot, Y. (Éd.). (1999). *Avec Vygotski* (La Dispute/SNEDIT).
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 7-16. http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/Clot+alii_R2001_A.html
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, 01(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/activites.1145>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y. (2007a). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°1), 83-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Clot, Y. (2007b). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et*

- didactique, 1-1*, Article 1-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Clot, Y., & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, 01*(1-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1237>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Psychanalyse, santé, travail, 4*, 7-42.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68*(4), 289. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Collectif Didactique pour enseigner (Éd.). (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Deleau, M. (1999). Vygotski, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (La dispute/SNEDIT, p. 101-117).
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-art-comme-experience--9782070435883.htm>
- Eduscol. (2016). *Ressources d'accompagnement des enseignements en arts plastiques aux cycles 2 et 3*. <https://eduscol.education.fr/143/arts-plastiques-cycles-2-et-3>
- Eduscol. (2020). *Articuler la pratique et la culture artistique en arts plastiques au lycée : Principaux enjeux*. <https://eduscol.education.fr/document/24520/download>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: Vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 135-173). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sujets-activites-environnements--9782130543374.htm>
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5*(4), 319-336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky, 1*(1), 4-19. [//ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/article/view/7](https://ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/article/view/7)
- Espinassy, L. (2006). *Analyse Ergonomique De L'activité Des Professeurs D'arts Plastiques Au Collège : Les « Sous-Entendus » Du Métier*. [Phdthesis, Université de Provence -

Aix-Marseille I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00569271>

- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : La production plastique au collège. *Le Français dans Le Monde*, 44, 169-177. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>
- Espinassy, L. (2018). “ Soyez créatif et original ” !Entre le dire et le faire en cours d’arts plastiques au collège. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 95-105. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724623>
- 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].
- Espinassy, L. (2013). Entre référence artistique et “ incitation ” : Un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d’arts plastiques. *Congrès de l’AREF*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487522>
- Espinassy, L. (2017). Inciter à l’étonnement. Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques. *Didactique de la littérature, XVIIes Rencontres*. <https://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Espinassy, L., & Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l’intervention en éducation physique et sport, Numéro spécial 1*. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Gaillot, B.-A. (1991). Enseigner les arts plastiques par l’évaluation. *Cahiers Pédagogiques*, 294, 2.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d’un didactique-critique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gail.2012.01>
- Gaillot, B.-A. (2006). *Évaluer dans le contexte des arts visuels vers une évaluation positive*. 13.
- Gaillot, B.-A. (2014a). *Des arts plastiques vers l’autonomie de l’élève : À propos du « projet » en classe de troisième des collèges*.
- Gaillot, B.-A. (2014b). *L’approche par compétences en AP*. <https://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr/page-54be358481ef7.html>
- Gilbert, P. (2005). Réponses (1). Point de vue : Le collectif organisationnel et la recherche « impliquée ». *Savoirs*, 8(2), 59-60. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0059>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). La production de la théorie à partir des données (J.-L.

- Fabiani, Trad.). *Enquête. Archives de la revue Enquête, 1*, Article 1. 1967.
<https://doi.org/10.4000/enquete.282>
- Grossetti, M. (2011). L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/3466>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. P. Lang.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie, 120*(1), 83-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1159>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>
- Joigneaux, C. (2015). Vygotski Lev. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : La Dispute, 2014, 600 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 192*, Article 192. <http://journals.openedition.org/rfp/4872>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés, 19*(1), 67-81. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>
- Larousse, É. (s. d.). Définition : Ergonomie—Dictionnaire de français Larousse. In *Larousse en ligne*. Consulté 11 août 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ergonomie/30778>
- Lenoir, Y. (2013). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12*(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Leontiev, A. N. (1975). *Activité, conscience, personnalité* (Edition du Progrès).
- Leplat, J. (1982). Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive ? *Cahiers de psychologie cognitive, 2*, 116-130.
- Leplat, J. (2015). L'analyse du travail : Deux auteurs, une histoire, une actualité. In R. Ouvrier-Bonnaz & A. Weill-Fassina (Éds.), *André Ombredane (1898-1958), Jean-Marie Faverge (1912-1988) L'analyse du travail, ruptures et évolutions* (Octares, p. 55-64).
- Mambelli, F. (2013). Bakhtine & sa critique : Enjeux de paternité, enjeux d'autorité. *Acta Fabula, vol. 14, n° 7*, Article 14, n° 7. <https://www.fabula.org:443/revue/document8140.php>
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... Oui mais comment* - (ESF).
- Meirieu, P. (2018, mai 15). *Éthique et pédagogie* [Communication personnelle].
- Meliani, V. (2011). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des

- limites de la méthode. *Actes du 3ème Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives. Du singulier à l'Universel. RIFREQ, 9 et 10 juin 2011, Montpellier.*, 435-452. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01913628>
- Mercier, A. J. (1993). *Le temps didactique, le temps de l'enseigné, les élèves.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30757.70881>
- Michaux, B. (1990). *Enseigner des problèmes.* conférence de didactique des arts plastiques, Sèvres.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247. <https://doi.org/10.2307/3321036>
- Ministère de (éducation nationale, culture). (2016). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle.*
- Ministère de l'éducation Nationale (Éd.). (2008). Programmes d'enseignement d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, spécial n°6 du 28 août.*
- Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 1 juillet 2015. (2015). Le parcours d'éducation artistique et culturelle. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°28 du 9 juillet.* <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 1-7-2013. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°30 du 25 juillet.* <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015. (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, spécial N°11 du 26 novembre 2015.* <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015. (2020a). Programmes cycle 3. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, Annexe 2 n°31 du 30 juillet.* https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72
- Ministère de l'éducation Nationale, Arrêté du 9-11-2015. (2020b). Programmes cycle 2. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, Annexe 1 n°31 du 30 juillet.* <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>
- Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n° 2014-077. (2014). Refonder l'éducation prioritaire, un référentiel pour l'éducation prioritaire. *Bulletin Officiel de l'éducation*

nationale, n°23 du 5 juin 2014.

- Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n° 2016-008. (2016). Le parcours éducatif de santé. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°5 du 4 février.*
<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo5/MENE1601852C.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n° 2016-092. (2016). Le parcours citoyen de l'élève. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°25 du 23 juin.*
<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n°2013-073. (2013). Le parcours d'éducation artistique et culturel. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°18 du 9 mai.*
<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale, Circulaire n°2017-090. (2017). Pilotage de l'éducation prioritaire. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, N°18 du 4 mai.*
https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1713524C.htm?cid_bo=116133
- Ministère de l'éducation Nationale, Décret n° 2013-682. (2013). Organisation des cycles. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°32 du 5 septembre 2013.*
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29872
- Ministère de l'éducation Nationale, Décret n° 2014-940. (2014). Obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. *Journal Officiel n°0194 du 23 août, n°0194.*
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029390906/>
- Ministère de l'éducation Nationale, Loi n°88-20. (1988). Loi relative aux enseignements artistiques. *Journal Officiel n°5 du 6 janvier, 270.*
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006069058/2000-06-21/>
- Monnier, G. (1991). *Des beaux-arts aux arts plastiques.* La Manufacture.
- Monod-Ansaldi, R., Vincent, C., & Aldon, G. (2019). Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Éducation et didactique, 13-2,* Article 13-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4074>
- Netchine-Grynberg, G., & Netchine, S. (1999). Vygotski, Wallon et les « mondes communs ». In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (La Dispute/SNEDIT, p. 81-100).
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique* (Academia).
- Ouvrier-Bonnaz, R., & Weill-Fassina, A. (Éds.). (2015a). *André Ombredane (1898-1958), Jean-Marie Faverge (1912-1988) L'analyse du travail, ruptures et évolutions*

(Octares).

- Ouvrier-Bonnaz, R., & Weill-Fassina, A. (2015b). L'analyse du travail d'Ombredane et Faverge au fil du temps. In *André Ombredane (1898-1958), Jean-Marie Faverge (1912-1988) L'analyse du travail, ruptures et évolutions* (Octares, p. 7-38).
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. In M. Santiago Delefosse & M. del Rio Carral (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (Dunod, p. 61-83). Dunod. <https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives-en-psychologie--9782100742301-page-61.htm?contenu=resume>
- Pastorini, C. (2018). Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma.lu*. <https://dogma.lu/le-sens-de-la-perception-chez-wittgenstein/>
- Pélissier, G. (1997). *L'artistique : Arts plastiques, art et enseignement colloque de Saint-Denis, mars 1994* (J. Chapuis, Éd.). CRDP-Créteil.
- Pelletier, L. (2021). *De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives* [Volume 1, Note de synthèse HDR].
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation Montréal*, XXIV(3), 487-514. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (La Dispute/SNEDIT, p. 241-265).
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Éds.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>
- Raymond, C., & Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation et didactique*, 14(14-1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>
- Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : Statut des tensions dans une approche didactique. In R. Malet (Éd.), *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 39-46). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/ecole-mediations-et-reformes->

curriculaires--9782804133276-page-39.htm

- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : Une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8(8-1), 53-64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>
- Reuter, Y. (2016). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.4000/reperes.1013>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013a). Contenus d'enseignement et d'apprentissages. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 43-48). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0043>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013b). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques : Vol. 3e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107.htm>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013c). Transposition didactique. *Hors collection, 3e éd.*, 221-226. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-221.htm>
- Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2004). L'analyse de la discipline : Quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Presses de l'Université Laval.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. 34.
- Rochex, J.-Y. (1999). Vygotski et Wallon : Pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (La Dispute/SNEDIT, p. 119-137).
- Roger, J.-L., Ruelland, D., & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : L'activité enseignante au quotidien. *Éducation et sociétés*, n° 19(1), 133-146. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-133.htm>
- Roustan, C., & Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : Le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, 1. <http://journals.openedition.org/tfe/616>
- Saint-Gérand, J.-P. (2016). Jean-Paul Bronckart, Cristian Bota, Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif. *Questions de communication*, 30, Article 30. <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10845>

- Saujat, F. (2002a). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : Une approche clinique du travail de professeur* [Thèse de doctorat]. Université de Provence.
- Saujat, F. (2002b). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience... Ou de l'intérêt d'une " méthode indirecte" dans l'analyse de l'activité enseignante. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7(1), 107-117. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.980>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106. <http://www.educasources.education.fr/fiche-detaillee-91653.html>
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. <https://docplayer.fr/23901356-Fonction-et-usages-de-l-instruction-au-sosie-en-formation-initiale.html>
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuelles pour comprendre l'activité quotidienne? In F. Yvon & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (Les Presses de l'Université Laval).
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(11-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.969>
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35784>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Schubauer-Leoni, M. L., & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : Une composante essentielle de la transformation de l'École. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Éds.), *Transformer l'école* (p. 147-168). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/transformer-l-ecole--9782804145606-page-147.htm>
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0227>

- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*. 27.
- Sensevy, G. (1996). Le temps didactique et la durée de l'élève. Étude d'un cas au cours moyen : Le journal des fractions. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 16(1), 7-46. <https://revue-rdm.com/1996/le-temps-didactique-et-la-duree-de/>
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856540>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>
- Sensevy, G. (2011a). Chapitre 9. Dispositifs didactiques et reconstruction de la forme scolaire. *Perspectives en éducation et formation*, 291-640. <https://www-cairn-info.docelec.univ-lyon1.fr/le-sens-du-savoir--9782804163457-page-291.htm>
- Sensevy, G. (2011b). Le jeu didactique et sa grammaire. In *Le sens du savoir* (p. 59-88). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-sens-du-savoir--9782804163457-p-59.htm>
- Sensevy, G. (2011c). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (1. ed). De Boeck.
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(2), 105-132. <https://doi.org/10.7202/1013056ar>
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Presses Universitaires de Rennes).
- Service prospective et statistique. (2015). *Focus 04 : Les nouveaux réseaux de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lyon*. Académie de Lyon.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127. <https://hal.science/hal-02345795>
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York, London, Harper &

- Brothers. <http://archive.org/details/principlesofscie00taylrich>
- Veillard, L. (2012, août 17). *Les théories de l'action et de l'activité*. SlideServe. <https://www.slideserve.com/boris/les-th-ories-de-laction-et-de-lactivit>
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : Discussion théorique. *Éducation et didactique*, 6(n°1, vol.6), 127-136. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1348>
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (ESF).
- Vieaux, C. (2011). *Problématique-problématiser-problématisation*.
- Vieaux, C. (2022). *Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques*. <https://lewebpedagogique.com/auxvi/2022/03/13/bonjour-tout-le-monde/>
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (Sociales).
- Vygotski, L., Clot, Y., Sève, F., & Fernandez, G. (2017). *Conscience, inconscient, émotions* (Éd. augmentée avec une postface "L'affect et sa signification"). la Dispute.
- Wallon, H. (1947). Taylorisme, rationalisation, sélection, orientation. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 14-2. <https://doi.org/10.4000/pistes.2612>
- Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3), 287-296. <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1444>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L., & Schulte, J. (2008). *Philosophische Untersuchungen* (4. [Aufl.]). Suhrkamp.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 66, 7-33.
- Yvon, F., & Saussez, F. (Éds.). (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (Les Presses de l'Université Laval).
- Yvon, F., & Zinchenko, Y. (dir.). (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires*.

