

Savoirs et pratiques (pluri)disciplinaires remis en jeu dans un système didactique transversal. Le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma.

Claverie Isabelle

Laboratoire Apprentissage, Didactique, Evaluation Formation (ADEF), Aix-Marseille Université – France

Résumé

Notre communication s'inscrit dans l'axe thématique 2 du colloque qui engage à développer une réflexion comparatiste autour de la place des objets, domaines et pratiques émergentes dans les curriculums et pratiques éducatives. Prenant appui sur une intervention-recherche au croisement de l'ergonomie de l'activité enseignante et de la théorie de l'action conjointe en didactique, nous nous intéressons à la co-construction de savoirs transversaux mis en jeu par un collectif d'enseignants impliqués dans le Dispositif lycéens et apprentis au cinéma. Les principaux résultats révèlent la manière dont les enseignants cherchent à donner une épaisseur didactique à des savoirs initialement non stabilisés en reliant enjeux sociaux et enjeux éducatifs dans des situations d'enseignement-apprentissage aux stratégies spatiales et discursives reconfigurées.

Mots clés

Discipline scolaire ; savoirs transversaux ; dispositif culturel ; systèmes didactiques ; milieu de travail.

Introduction

L'instauration dans le système éducatif français du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) s'est accompagnée de prescriptions institutionnelles (MEN, 2015) qui

ont préconisé la mise en place de pratiques pédagogiques coconstruites innovantes débordant le cadre des enseignements et du champ scolaire pour s'ouvrir à l'environnement social et culturel des établissements. Si une telle attention portée aux interactions entre école et société fait partie des objectifs finaux de l'apprentissage propres aux systèmes didactiques principaux (Chevallard, 2002) – connaissances et savoirs devant permettre à l'élève "d'entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques comme sujet majeur et non en tant qu'élève" (Brousseau, 1988, p.323) – la montée en puissance des dispositifs culturels (Barrère, 2013) a marqué l'apparition d'une nouvelle forme scolaire qui a contribué à modifier les procédures ordonnant l'espace de travail, le rôle de chacun ainsi que les savoirs scolaires. Un tel infléchissement des pratiques ordinaires interroge la manière dont les enseignants composent *in vivo* avec les perméabilités, voire les nœuds de tension (Claverie, 2022) entre enseignement et action culturelle, situations scolaires et pratiques sociales de référence (Martinand, 2000). Dans le cadre de cette communication, nous nous intéressons aux effets de la mise en œuvre d'un dispositif scolaire d'éducation à l'image, le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (DLAC) sur les pratiques d'enseignement – renvoyant au "face-à-face pédagogique, c'est à dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves" (Marcel et al., 2007, p.9) ainsi que sur les pratiques enseignantes – définies comme "l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant" (*Ibid.*). Nous souhaitons éclairer *via* le recours à une réflexion comparatiste (Venturini et Amade-Escot, 2008) le rôle et la nature dans l'écologie des disciplines scolaires des savoirs transversaux mis en jeu dans ce programme d'action collective ainsi que la manière dont ils sont construits et mis à l'étude dans l'espace-temps de la classe.

I. Approche théorique

Notre recherche de type intervention-recherche (Bonnemain, 2019) associe chercheur et enseignants dans une coopération active déclenchée par la demande du proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique souhaitant déployer au sein de l'établissement une synergie entre enseignants de différentes disciplines afin de construire un continuum culturel autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique.

I.1. Un double ancrage ergonomique et didactique

Co-investir la façon dont les enseignants élaborent des modalités interactives d'élaboration et d'appropriation de savoirs culturels venant se superposer aux programmes et aux modalités de cours habituels renvoie à trois problématiques: i) épistémique, questionnant la spécificité de ces savoirs non disciplinaires ; ii) contractuelle, interrogeant la nature des échanges enseignant-enseignés dans une situation scolaire reconfigurée ; et iii) professionnelle, sondant les effets des pratiques coopératives sur le travail individuel et

collectif des enseignants. Pour traiter ces problématiques notre approche s'inscrit au croisement de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007), centrée sur l'étude de la dynamique des interactions enseignant-élèves produites en classe et de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2002), tournée vers la co-analyse et le développement de l'activité des acteurs de terrain dans leur milieu de travail. Dans le prolongement des travaux de Brière et Espinassy (2021), nous étudions les processus spécifiques et génériques de co-construction de savoirs transdisciplinaires en jeu dans le DLAC, tout en cherchant à identifier les répercussions, en termes de conflits de normes et/ou de développement du pouvoir d'agir (Clot et Simonet, 2015), qu'un tel dispositif peut avoir sur l'activité des enseignants. La jonction ainsi établie entre l'ergonomie de l'activité enseignante et la théorie de l'action conjointe en didactique, en opérant une connexion entre le registre de l'activité professionnelle et celui des interactions didactiques, nous semble une piste d'investigation scientifique signifiante à exploiter pour répondre à une demande mettant en vis-à-vis singularités disciplinaires et cohérence collective.

I.2. Questions de recherche

La mise en œuvre du DLAC générant une part d'inattendu dans la logique d'action habituelle des enseignants, avec à la clé des répercussions sur les modes et objets d'apprentissage, nous souhaitons identifier les types de renormalisation de l'activité didactique ordinaire en prenant appui sur deux axes de questionnements. Un premier axe tourné sur ce qui bouge du point de vue des objets de savoir, de la conception et de la conduite de l'étude : quels (nouveaux) savoirs transdisciplinaires sont mis à l'étude par les enseignants en fonction de leur expertise et selon quelles modalités interactives en classe ? Un second axe attentif à qui bouge et comment : du point de vue développemental, quelle part de connu, d'incertitudes, de dilemmes mais aussi d'inventivité sous-tend les déplacements individuels et collectifs de l'agir enseignant au sein du DLAC ?

II. Approche méthodologique

L'outillage conceptuel et procédural de cette intervention-recherche se réfère à la démarche d'autoconfrontation conçue comme étant « d'abord une méthode d'action avant de devenir ensuite une méthode de recherche » (Bonnemain, 2019, p.35). La trame générale de cette démarche consiste à élaborer un dispositif de collecte des traces de l'activité enseignante invitant les participants à reconsidérer leur activité *via* des phases de co-analyse de leurs pratiques au cours desquelles l'observation acquiert un pouvoir transformatif reposant sur un élément clé, la comparaison interindividuelle. Le fait de croiser regard et relation favorise l'émergence de possibilités non encore envisagées (Simonet, 2011). Deux visées principales ont sous-tendu cette démarche : une visée épistémique de production de connaissances et une visée transformative

accompagnant un potentiel développement professionnel des acteurs de terrain dans leur milieu de travail. Bien que relevant de la démarche d'autoconfrontation, notre approche méthodologique inclue dans sa procédure une phase d'analyse didactique permettant de caractériser les savoirs en circulation ainsi que les modalités d'enseignement-apprentissage en jeu dans des séances ayant pour objectif de développer le plus largement le regard des élèves et leur sens critique face à l'image.

II.1. Recueil des données

Le cadre méthodologique retenu concerne un collectif interdisciplinaire regroupant 10 enseignants de disciplines variées engagés dans le DLAC sous forme de binômes (Cf. Tableau n°1). L'appareillage technique mis en oeuvre a exploité l'enregistrement filmique comme médium permettant de capter les différentes étapes de la démarche d'autoconfrontation : entretien préalable, réunions des binômes enseignants, immersion dans les séances de cours, autoconfrontations simples et croisées, retour au collectif et remise au travail – l'agencement de ces différentes phases œuvrant à déclencher et nourrir le développement de l'activité. A l'issue de cette phase de recueil de données, deux types de corpus ont été constitués : un corpus de séances de cours et un corpus d'entretiens.

Tableau n°1 : Collectif DLAC. Constitution des binômes de travail

Binôme 1(B1)	Ph Arts plastiques	Ma Espagnol
Binôme 2 (B2)	Vé Français	Do Espagnol
Binôme 3 (B3)	Mi Histoire-géographie	Fr Espagnol
Binôme 4 (B4)	Na Français	Mu Mathématiques
Binôme 5 (B5)	OI Philosophie	Mé Philosophie

II.2. Traitement des données et démarche d'analyse

Chaque corpus a donné lieu dans un premier temps à des modalités de traitement distinctes. Pour le corpus d'entretien nous avons mené une analyse du matériau verbal éclairée par les apports de la théorie langagière (Faïta, 2007). Après avoir caractérisé les préoccupations enseignantes (entretien préalable) et les modalités de travail envisagées pour les séances DLAC (réunions de binômes) nous avons cherché à saisir la façon dont la mise en mots des objets de discours se développait *via* un double prisme : le prisme de la (dis)similitude entre cours ordinaires et séances DLAC (autoconfrontations simples) et le prisme de la dissonance entre pairs (autoconfrontations croisées). L'identification

d'évènements discursifs remarquables (Faïta, 2007) lors de cette phase de traitement a servi de levier pour basculer dans le traitement du corpus des séances de cours. L'analyse mésodidactique de séances ciblées menée au moyen des analyseurs de l'action conjointe a permis de poser des repères sur les manières effectives dont enseignants et élèves s'installent dans le temps de l'enseignement et de l'apprentissage (chronogenèse), dont se répartissent et s'ajustent les places respectives des uns et des autres (topogenèse), et dont le milieu évolue au fur et à mesure des interactions (mésogenèse).

La circulation ainsi établie entre corpus, croisée avec la construction progressive des interprétations, relève d'une démarche d'analyse multimodale de type indiciaire (Ginzburg, 1980) qui a participé à une montée en généralité de résultats référés aux questions de recherche.

III. Résultats

Dans le cadre de ce symposium nous nous attacherons à répondre au premier axe de nos questions de recherche : quels (nouveaux) savoirs transdisciplinaires sont mis à l'étude par les enseignants en fonction de leur expertise et selon quelles modalités interactives en classe ?

III.1. Nature des objets de savoir nouveaux mis à l'étude

L'analyse des données extraites du corpus d'entretien nous permet de poser des repères sur le processus de construction de l'étude et de caractériser les savoirs transversaux impliqués dans le DLAC.

III.1.1. Du récit partagé à la séquentialisation de l'objet filmique

Lors des réunions constitutives du travail, l'ensemble des enseignants se remémore la trame narrative du film en croisant avec leurs binômes les souvenirs qu'ils ont du récit filmique : *"Parce que tu te souviens de la première scène, où là, on voit les deux entraîneurs [...] Je me souviens, je me souviens quand j'ai vu pour la première fois le film, je me suis dit il fait peur ce père "* (B4). Ce premier temps de restitution laisse peu à peu place, au gré des retours dans et sur la diégèse du film, à une phase d'interprétation au cours de laquelle les enseignants vont se livrer à une activité sémiotique : *"Il y a la violence du monde des origines, qui est - qui est représentée par le père mais pas seulement - par les rituels [...] Oui c'est ça [...] Et puis il y a la violence du monde dans lequel il arrive - et moi ce que je trouve qui est intéressant c'est qu'il faut qu'il trouve sa propre place"*(B2). Le récit filmique qui s'élabore au fil du croisement des interprétations de chacun et qui réactualise les structures discursives du film constitue un dénominateur commun à partir duquel les enseignants vont construire les contenus d'apprentissage de

leurs séquences en prenant appui sur certaines notions ou entrées disciplinaires : *"Moi ce qui m'intéresserait le plus, en fait, c'est le côté – déracinement et les différences de culture"* (B2). *"Enfin, moi je vois par rapport à l'espagnol, quand j'ai regardé Mercenaire, j'ai aussitôt vu les notions qu'on avait dans les programmes et j'ai aussitôt vu tous les liens qu'on pouvait faire avec ces notions"* (B3). L'application de ce filtre disciplinaire dans le temps conjoint de relecture du film va s'accompagner d'un découpage séquentiel de l'objet filmique engageant l'ensemble des binômes dans un processus de parcellisation filmique : *"Donc il y a vraiment un travail temporel, un travail de découpage temporel"* (B1). *"Alors après il faut choisir les séquences"* (B2). *"Oui, mais peut-être que ces scènes on les a déjà sélectionnées, auparavant"* (B3). *"Est-ce qu'on regarde du coup le passage où il pleure ?"* (B4). *"On leur montre en effet la scène du banquet. Avec la scène du cochon"* (B5). De cette focale sur le découpage séquentiel de l'objet filmique vont découler des objectifs de travail : *"J'aimerais montrer comment, au départ, enfin, dans cette séquence, il y a des aspects qui sont quand même des aspects documentaires"* (B2).

L'analyse des verbatims des réunions de travail révèle un phénomène de coupe sélective du référent filmique présentant des points de recoupement avec les phases de désyncrétisation / séquentialisation, décontextualisation / recontextualisation qui ordonnent une partie du processus de transposition didactique externe (Chevallard, 1985) : certains contenus, extraits de leur environnement épistémologique d'origine, sont parcellisés puis transformés en objectifs d'enseignement et en savoirs partiels.

III.1.2. Rôle des interactions image-son dans la construction du récit filmique

L'analyse du matériau langagier des ACS fait apparaître des convergences de points de vue sur la place de l'analyse filmique dans le cursus scolaire des élèves. Si les élèves ont acquis des connaissances sur la lecture d'image, ces dernières n'englobent pas le lien que l'image, dès lors qu'elle est animée, entretient avec le son : *"Souvent, quand on leur projette les images et le son ils se focalisent sur les images et ils oublient le son"* (Ma). *"L'aspect son du film, ils ne le perçoivent pas, et, et s'ils le perçoivent ils perçoivent pas toujours combien ça peut être important"* (Vé). L'attention portée au rôle joué par l'interaction image-son dans la construction du sens du récit filmique est énoncée par l'ensemble des enseignants comme un enjeu d'apprentissage du DLAC : *"L'idée ça serait de montrer comment la musique par exemple peut être un élément d'écriture cinématographique"* (B2). *"Oui qu'ils comprennent que c'est une synergie entre le son et l'image"* (B1).

Engager les élèves à prêter attention aux relations image-son est pour les enseignants une étape importante pour les faire décoller du ressenti de l'expérience vécue (Bucheton, 2013) afin de saisir la nature signifiante des liens établis par le réalisateur entre technique et sens : *"Je veux amener les élèves à être dans une position réflexive, se poser des questions sur effectivement le travail qu'engendre une telle réalisation"* (Na).

L'analyse croisée des extraits de verbatim traduit le souci des enseignants d'élargir le cadre de l'étude pour "*faire monter du contenu*" (Ph). S'il est question de prendre appui sur le ressenti des élèves et sur les rouages expressifs des interactions image-son, il s'agit aussi de les amener à saisir le potentiel créatif du médium filmique. L'accès à ce nouvel objet de savoir engage les élèves dans une pensée complexe visant à découvrir la dimension construite du processus créatif cinématographique pour appréhender l'œuvre définie dans le cadre de la théorie anthropologique comme une production humaine dont les raisons d'être sont aussi importantes que l'œuvre elle-même (Chevallard, 1996).

III.2. Spécificité des modalités d'enseignement-apprentissage

Nous allons prendre appui sur l'analyse comparative de deux séances du DLAC pour rendre compte des actions menées par les enseignants en situation effective de cours.

III.2.1. Séance de VG : un modèle de stratégie structuré

La première séance s'adresse à 24 élèves d'une classe de première disposés en rangée face au vidéoprojecteur (Cf. Figure n°1). Pour atteindre son objectif – "*Montrer comment on passe de l'aspect documentaire à l'aspect d'un récit cinématographique*" – l'enseignante de français (Vé) construit sa séance comme un scénario rythmé par différentes étapes croisant phases de mises en confiance des élèves et phases de mises en perspective des objets de savoir. Du point de vue chronogénétique, le scénario de cours est structuré autour de schémas d'action clairement identifiables, répartis dans le temps et dans l'espace de façon anticipée de façon à entrer dans l'ordonnement du raisonnement visé. Le savoir se construit dans un jeu de questions / réponses autour de l'objet filmique, ponctué par des phases de synthèse au cours desquelles l'enseignante crée des recoupements entre les réponses et les remarques des élèves. Les questions posées impulsent, relancent, confrontent, mettent en perspective, prennent la forme de questions rhétoriques accompagnant le raisonnement de l'enseignante ou font office de questions de contrôle renvoyant à d'autres contextes de travail. Ponctuellement des ouvertures sur les contenus du cours de français sont effectuées et des temps de prises de notes gardant trace des phases de synthèse sont ménagés.

Du point de vue topogénétique, la répartition de la parole, alternant sollicitations de l'enseignante, phases d'ouvertures et de fermetures du dialogue, interagit avec la mise en place au tableau de traces écrites venant fixer les réponses des élèves. L'enseignante guide le groupe-classe "dans la mise en œuvre d'actions matérielles et langagières susceptibles de favoriser son acculturation" (Jaubert et Rebière, 2021, p. 9). Elle engage les élèves dans un modèle de stratégie structuré renvoyant à des "suites d'énoncés standardisées, récurrentes, délimitant le cadre de travail dans lequel l'enseignant guide consciemment l'élève vers l'objet de savoir et ses pratiques sociales, notamment langagières, en vue de

leur secondarisation et de leur intériorisation" (*Ibid.* p. 10). Au cours de ce processus, les opérations de régulation consistant à conduire, guider l'étude des élèves et faire évoluer leurs rapports avec la situation sont prégnantes.

Figure n°1 : Cadre matériel de la séance DLAC de Vé



III.2.2. Séance de Mi et Fr : des modalités de travail décentrées

La seconde séance a été menée en co-intervention par une enseignante d'espagnol et un enseignant d'histoire-géographie (Mi et Fr) auprès d'une classe de première. Les 32 élèves sont assis sans être installés à leurs tables de travail (*Cf.* Figure 2). Les objectifs visés croisent des intentions distinctes. Là où Fr annonce "*chercher à rattacher le film à, disons à mon programme, à ce que je fais en cours et notamment le voir à travers les quatre notions du programme*" Ma précise que ce qui l'intéresse, "*c'est d'être ensemble, avec la classe, dans une disposition qui soit pas une disposition frontale - normale de classe pour que la parole se libère un petit peu plus autour du visionnage de séquences filmiques*". Du point de vue chronogénétique, l'amorce du cours démarre par un rappel des notions au programme fait par les élèves et relayé au tableau par Fr. Une fois posés ces repères notionnels, la structure du cours est rythmée par des temps de projection d'extraits filmiques ponctués par des temps d'échanges. Du point de vue topogénétique, la répartition de la parole, plutôt que prendre appui sur un jeu de questions-réponses impulsé par les enseignants, va se décentrer de sa trajectoire habituelle pour "*partir de ce que disent les élèves au sujet des extraits de film choisis*" (Fr) et suivre le flux des interventions. Les temps d'échanges entre élèves plutôt qu'entre élève et enseignant(s) sont privilégiés, les enseignants limitant leurs interventions à faire circuler et relancer la parole de chacun, posant quelques questions amenant les élèves à développer leurs remarques. Le scénario élaboré par les deux enseignants s'apparente à une partition ouverte les engageant, tout comme leurs élèves, dans un rôle occasionnel hors du schéma traditionnel de type question-réponses-régulation, comme dans la séance de Vé. La mise en retrait de l'enseignant, qualifiée par Moussi (2016) de procédé de décentration, laisse place à une mise en relai de la parole des élèves. Les pratiques langagières activées ici de manière

collégiale, bien que tâtonnantes, ou parce que tâtonnantes, déclenchent une activité de pensée amenant les élèves à changer de registre, du registre premier vers un registre second.



IV. Discussion conclusive

Cette présentation partielle des résultats nous éclaire sur la manière dont les enseignants engagés dans la mise en œuvre du DLAC mettent en jeu des savoirs transdisciplinaires dans des séances aux stratégies spatiales et discursives singulières révélant des écarts avec les approches didactiques disciplinaires. Nous souhaitons revenir dans ce temps de discussion sur la nature de ces écarts.

IV.1. Reconfiguration discutée de l'espace physique de la classe

La diffusion lors du Retour au collectif de traces de l'activité des différents binômes va engager les enseignants dans une réflexion centrée sur l'aménagement spécifique des conditions d'écoute et de vision au sein du milieu-classe. L'ensemble des enseignants s'accordent sur l'importance d'immerger les élèves dans une attitude perceptive d'audiovision (Chion, 1990) et de covision pour les sensibiliser aux sons d'ambiance et au thème musical. La prise en compte de tels aménagements, que nous qualifions d'opérations de spatiogenèse, contribue à donner une épaisseur didactique au nouvel objet de savoir identifié : saisir le rôle joué par les interactions image-son dans le développement du récit filmique. L'accès à ce nouvel objet de savoir pousse les élèves dans une pensée complexe visant à découvrir la dimension construite du processus créatif cinématographique. Il pousse également les enseignants dans des procédures de travail complexes car nouvelles échappant pour partie à leur champ d'expertise disciplinaire, en portant une attention plus accrue qu'à l'accoutumée à l'écoute – écoute du film, écoute des élèves, écoute de son binôme. L'identification d'une telle visée montre comment la mise

en espace de l'étude participe à la mise au travail d'un objet de savoir transdisciplinaire spécifique.

IV.1. Reconfiguration disputée de l'espace symbolique de la classe

L'attention ainsi portée à une écoute amplifiée va amener le collectif à interroger les effets des opérations de spatiogenèse sur une possible reconfiguration des postures de travail et des interactions entre enseignants et élèves. La découverte lors de la projection d'extraits de séances de leurs pairs de nouvelles données organisationnelles révélant la manière dont les élèves (de Mi et Fr), en sortant de leur micro-environnement habituel – assis à leur table et utilisant des outils pour écrire – modifient leur mode d'intervention mais aussi leur mode d'investissement dans les tâches, va déclencher une dispute de métier (Clot, 2007) tournant autour de la question de la liberté contrainte de la prise de parole des élèves. Une nouvelle préoccupation interrogeant la relation entre cadre de travail et degré de guidance de la parole va ouvrir des pistes d'investigation questionnant l'intérêt de créer un espace dédié impliquant les élèves dans une activité discursive élargie par rapport à l'accoutumée, proche du dispositif du débat d'idées en éducation physique et sportive (Poggi et Bonbonne, 2020) ou de la culture des débats inhérente à l'histoire des ciné-clubs.

IV.1. Un système didactique transversal à la croisée des savoirs

Les éclairages ainsi introduits sur les spécificités des savoirs en jeu et les processus de leur co-construction en classe dans le DLAC ouvrent un espace de réflexion sur la nature des liens existant entre ce programme d'action culturel et le système didactique principal. En reconfigurant l'espace didactique ainsi que les grandes composantes du système des tâches professorales d'organisation, de conception et de conduite de l'étude, le DLAC présente un certain nombre de points communs avec les systèmes didactiques auxiliaires (Leutenegger, 2009). Il en diffère cependant dans la mesure où la dyade enseignant / groupe-classe reste identique à celle du système didactique principal : seuls les tâches et les objets de savoir centrés sur l'analyse filmique sont nouveaux pour les élèves comme pour les enseignants. Les jeux de perméabilités qui s'instaurent entre savoirs scolaires convoqués ponctuellement par les enseignants, savoirs non disciplinaires et pratiques sociales de référence délimitent une zone de savoirs partagés au sein d'un système que nous qualifions de système didactique transversal et au sein duquel une logique d'expérimentation du savoir intégrant le point de vue de l'autre est privilégiée.

Conclusion

Notre intervention-recherche montre comment les enseignants ont co-construit dans un système didactique transversal aux modalités de fonctionnement singulières un rapport au monde matériel exploitant le mode de l'expérience affectivo-corporelle comme vecteur de réflexion et de signification. En spécifiant le rôle des savoirs non disciplinaires en jeu dans un tel système, nous contribuons à éclairer la place que de tels savoirs occupent dans l'écologie des disciplines scolaires ainsi que la manière dont les enseignants sont parvenus à dépasser *in vivo* le clivage opposant organisation "disciplinaire" et organisation "interdisciplinaire" comme exposé dans l'argumentaire du colloque. Ces résultats et les modalités de recherche déployées montrent dans le même temps l'intérêt de recourir à une approche comparatiste pour interroger le sens de ce type de dispositif et les pratiques qui s'y développent.

Références bibliographiques

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (p. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*. Academia.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, 16 (1), 35-67.
- Brière, F., et Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10(1), 18-36.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Bucheton, D. (2013). *Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes*. Association française pour l'enseignement du français. <https://www.afef.org/faire-advenir-leleve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise et M. J. Perrin-Glorian (Eds.), Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauves, 22-31 août 1995) (p. 83-122). IREM.

- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 1. Structures & fonctions. Dans J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot et R. Fleuris (dirs.), *Actes de la 11^{ème} école de didactique des mathématiques* (p. 3-22). La Pensée Sauvage.
- Chion, M. (1990). *L'Audio-vision : son et image au cinéma*. Armand Colin.
- Claverie, I. (2022). *Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche*. [Thèse en Sciences de l'éducation et de la formation]. Aix-Marseille Université.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y., et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. Dans : I. Plazaola Giger (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 63-88). De Boeck Supérieur.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice, *Le Débat*, 6, 3-44.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190, 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p. 17-24). De Boeck.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015. Actions éducatives. Parcours d'éducation artistique et culturelle.
- Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57-80.
- Poggi, M.-P. et Bonbonne, C. (2020). « Débat d'idées et secondarisation en EPS en contexte difficile : entre émancipation et double empêchement ». *Revue française de pédagogie*, n° 208, p.83-96.
- Sensevy, G., et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement : prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux* [Thèse de Doctorat en psychologie du travail]. Conservatoire national des arts et métiers.

Venturini, P. et Amade-Escot, C. (2008). Introduction. L'approche comparatiste dans l'analyse de situations didactiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20(1), 7-11.