

# Ressorts (a)rythmiques d'une intervention-recherche déployée en milieu scolaire autour d'un programme d'action collective dédié à la rencontre avec l'œuvre.

Claverie Isabelle

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

## Résumé

Notre communication s'inscrit dans l'axe thématique 3 du colloque qui invite à développer une réflexion comparatiste autour des pratiques enseignantes et de la formation des enseignants en regard des modes d'organisation des savoirs et des évolutions curriculaire. Nous interrogeons les effets d'une intervention-recherche au croisement de l'ergonomie de l'activité enseignante et de la théorie de l'action conjointe en didactique sur la construction de savoirs professionnels par un collectif d'enseignants participant au dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Les principaux résultats montrent comment les enseignants confrontés aux traces de leur activité vont entrer dans un processus de comparaison les amenant à co-constituer un questionnement sur le degré de guidance des élèves lors de la conduite de l'étude puis un problème de métier lié à un déficit de partage d'expérience avant de basculer dans la recherche de solutions générant une restructuration de l'agir professionnel.

## Mots clés

Prescriptions / dispositif culturel / milieu de travail / intervention-recherche / marges de manœuvre

## Introduction

L'entrée en vigueur du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) à la rentrée 2013 découle du constat énoncé dans la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République: en termes de politique culturelle, "les initiatives ont été multiples ces dix dernières années, mais sans cohérence d'ensemble" ( JORF n°0157 du 9 juillet 2013). L'ouverture sur l'environnement culturel des établissements se caractérise par la création d'espaces-temps décroissés entre acteurs de diverses disciplines et secteurs d'activité venant déborder le cadre des enseignements. La montée des dispositifs (Barrère, 2013) qui accompagne une telle ouverture, en favorisant le développement d'interrelations entre des acteurs de terrain auparavant isolés, active un processus d'infléchissement des dynamiques professionnelles bousculant l'individualisme didactique en vigueur au sein de l'espace-classe (Perrenoud, 1993). Outre le recours prescrit à des pratiques pédagogiques innovantes autour d'objectifs communs, il est préconisé d'amplifier la part d'implication des élèves en les rendant co-acteurs de situations générées par une démarche de projet. Les porosités entre les matières mais aussi entre "*lieux* du didactique" et "*lieux* de l'éducatif" (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p.229), en s'étendant au-delà des frontières du champ scolaire, génèrent une évolution de la professionnalité enseignante (Félix et Saujat, 2008) et des modalités d'enseignement-apprentissage. Ces dernières, marquées par une inflexion de la forme scolaire (Vincent, 1980), sont présentées comme ayant été transformées avec le partenariat (MEN, 2000). L'attention accordée à la mutualisation de pratiques autour d'artefacts culturels communs revisite dans le même temps la généralité du travail professoral (Espinassy, 2016). Notre intervention-recherche n'échappe pas à ce contexte : elle est partie de la demande du proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique qui aspirait à développer une synergie entre enseignants de différentes disciplines pour construire un continuum culturel autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique. Dans le cadre de cette communication nous souhaitons discuter d'une part la teneur des déplacements de l'activité didactique et professionnelle d'une équipe enseignante engagée dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (DLAC), d'autre part les effets de notre intervention-recherche sur les marges de manœuvre individuelles, collectives et organisationnelles d'un collectif interdisciplinaire impliqué dans l'investigation scientifique (Grosstephan, 2013).

### I. Approche théorique

Pour étudier la façon dont les enseignants parviennent à construire et conduire des séquences autour de savoirs culturels venant se superposer aux programmes et aux modalités de cours ordinaires, nous inscrivons notre démarche dans le prolongement des travaux de Brière-Guenoun (2017), au croisement des approches didactiques (disciplinaires ou comparatistes) et ergonomique de l'activité.

## I.1. Ancrage ergo-didactique

Porter la focale sur les interactions déclenchées par l'essor de programmes d'action culturelle comme le DLAC entre problématiques d'enseignement et développement professionnel nécessite de formaliser la nature des zones de recouvrement (Venturini, 2012) entre le champ de l'ergonomie de l'activité et celui de la didactique. Considérant comme Grosstephan et Brau-Antony (2018) que l'approche didactique contribue à l'analyse de l'activité au regard de la spécificité de l'objet du travail étudié, nous prenons appui sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) pour saisir la dynamique et la portée des interactions enseignant-élèves en situation d'enseignement-apprentissage ainsi que sur l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2002) pour capter le vivant du métier et le développement de l'activité des acteurs de terrain dans leur (mi)lieu de travail. La perspective comparatiste à laquelle nous souscrivons projette d'identifier les processus génériques et spécifiques de co-construction de savoirs transdisciplinaires en jeu dans le DLAC au regard de trois problématiques : épistémique, centrée sur la nature des savoirs mis à l'étude ; contractuelle, relative aux interactions enseignant-enseignés ; professionnelle, liée aux pratiques coopératives entre enseignants. Deux visées principales et interdépendantes sous-tendent notre approche : 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.

## I.2. Questions de recherche

Nous nous sommes attachée à répartir nos questions de recherche sur un double versant, l'un concernant le développement de l'action didactique (Brière-Guenoun, 2014) et l'autre le développement dans l'activité professorale (Espinassy, 2019). La distinction ainsi opérée entre ces deux versants s'inscrit dans une approche dialogique. Un premier faisceau de questions concerne *ce qui bouge* lors de la phase de mise en œuvre du DLAC : du point de vue de la conduite de l'étude et de l'agir effectif dans l'historicité de la classe, quelles variations des modalités interactives de construction des objets de savoir les enseignants organisent-ils ? Un deuxième faisceau de questions concerne *qui bouge* : quelle part de connu, d'incertitude, d'inventivité, de dilemme voire de tension sous-tend les déplacements individuels et collectifs activés dans ces programmes d'action collective, et pour œuvrer à quelle (re)construction du pouvoir d'agir ?

## II. Approche méthodologique

L'orientation méthodologique de notre intervention-recherche se réfère à la démarche d'autoconfrontation conçue pour "transformer les situations en organisant des expériences du développement " (Bonnemain, 2019, p.35). Une telle orientation se situe dans le courant

des recherches participatives influencé par le pragmatisme de Dewey pour qui la pratique n'a pas de contraire. La remise en question du schème de l'opposition classique entre pratique et théorie qui accompagne ce courant engage chercheurs et professionnels dans un espace d'interface (Vinatier et Morissette, 2015) au sein duquel les acteurs de terrain co-contribuent au développement des connaissances liées à la pratique et au développement de la pratique elle-même.

## II.1. Singularité de la démarche d'autoconfrontation

Si la démarche d'autoconfrontation, en confrontant des professionnels considérés comme partenaires vitaux (Saphier, 1982) aux traces de leur activité pour la revisiter *via* des phases de co-analyse de leurs pratiques, présente des points de convergence avec les conceptions héritières de Dewey du praticien réflexif (Schön, 1983) ou de la pratique réflexive (Vermersch, 1994), elle s'en distingue cependant dans la mesure où "dans la démarche d'autoconfrontation, il ne s'agit pas seulement d'adopter une posture réflexive sur l'activité du travail, mais aussi de discuter - au sens fort du terme - sa propre activité puis celle de son collègue, pour les comparer" (Bonnemain, 2019, p.37). Alors que dans l'entretien d'explicitation le professionnel se met à l'écoute de son discours intérieur (Guillemette, 2016), lors des phases d'activité dialogique d'analyse propre à la démarche d'autoconfrontation, chaque participant, en tant qu'acteur agissant dans le monde social (Tardif, 2012), se regarde à travers les yeux d'un autre – chercheur ou collègue. L'observation, en impliquant tout à la fois un regard et une relation (Wallon, 1983), acquiert un statut transformatif qui repose sur un élément clé : la comparaison interindividuelle, véritable instrument psychologique de développement du collectif de travail. En ce sens la démarche d'autoconfrontation est tout à la fois "un cadre (un agencement structuré) et un processus" (Hubault et Bourgeois, 2004, p. 45). La motricité du dialogue va permettre à la pensée de se développer autour d'un objet de l'activité qui, "de source de pensée, devient ressource à la fois pour poursuivre l'observation et pour le développement de l'activité pratique" (Bonnemain et al, 2015, p.108).

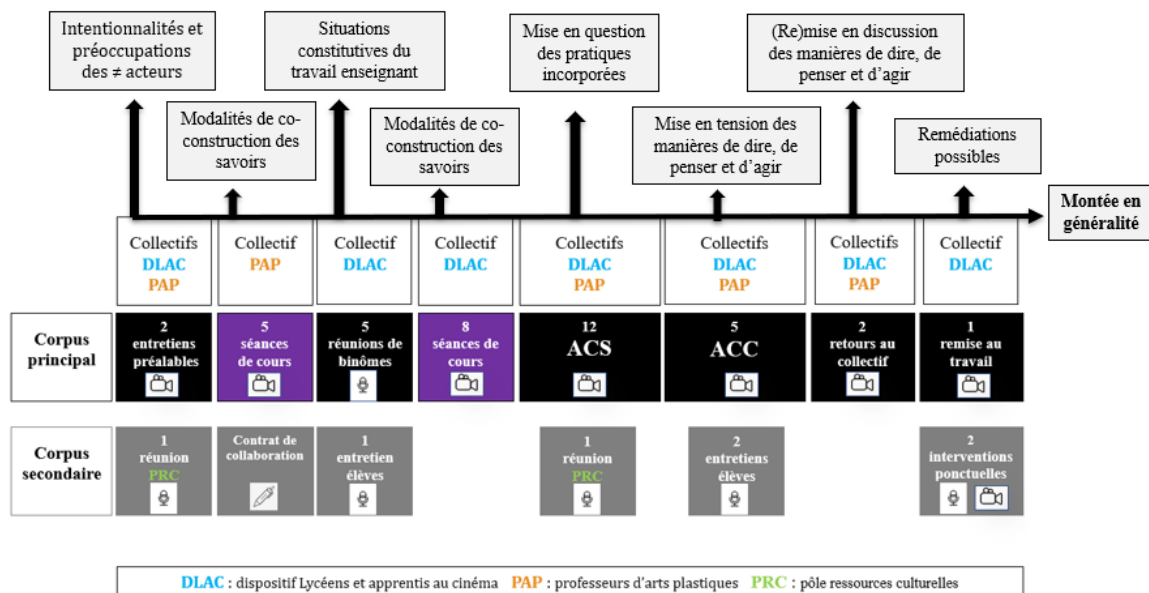
Bien que notre approche méthodologique repose sur un processus de co-observation comme moyen pour transformer l'activité des professionnels, elle inclue dans sa procédure une phase d'analyse didactique de façon à tenir ensemble les deux versants des questions de recherche qui structure notre travail.

## II.2. Recueil des données

Le cadre méthodologique retenu s'adresse à un collectif interdisciplinaire principal regroupant 10 enseignants engagés dans le DLAC (Collectif DLAC) et un collectif disciplinaire second regroupant 5 enseignants d'arts plastiques (Collectif PAP). L'appareillage technique et discursif mis en œuvre repose sur un artefact méthodologique

particulier – le médium vidéo ou audio – pour capter et développer les différentes étapes du protocole de recherche : entretien préalable, réunions de travail des binômes enseignants pour le DLAC, captations de cours, autoconfrontations simples et croisées, retour au collectif, remise au travail. L'agencement de ces différentes étapes (cf. Figure n°1) a permis de constituer un corpus de séances de cours et un corpus d'entretiens.

Figure n°1 : structure et déroulé du protocole de recherche



### II.3. Démarche d'analyse des corpus

Le corpus d'entretien a donné lieu à une analyse du matériau verbal référée à la théorie langagière (Faïta, 2007). Après avoir caractérisé les préoccupations enseignantes (entretien préalable) ainsi que les modalités de travail (réunions de binômes) nous avons traité les verbatims des autoconfrontations selon un double prisme : i) de la (dis)similitude entre cours ordinaires et séances DLAC pour les autoconfrontations simples ; et ii) de la dissonance entre pairs pour les autoconfrontations croisées. Les événements discursifs remarquables (Faïta, 2007) repérés lors de cette phase de traitement ont orienté l'entrée dans la phase de traitement du corpus des séances de cours. Nous avons effectué une analyse comparative de séances ciblées au moyen des descripteurs mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). La circulation établie entre corpus nous a engagée dans une démarche d'analyse de type indiciaire (Ginzburg, 1980) qui a participé à la construction progressive des interprétations ainsi qu'à une montée en généralité des résultats.

### III. Résultats

Dans le cadre de ce symposium nous souhaitons prendre appui sur certaines étapes de notre intervention-recherche pour montrer comment le fait de discuter, voire de disputer sa propre activité a permis au collectif DLAC de vivre une expérience de développement en (re)pensant les situations vécues et en produisant de nouvelles ressources pour l'action. Nous allons nous intéresser au rôle joué par une enseignante de français (VG) et à la manière dont les rapports intersubjectifs ménagés entre observateur et observé tout au long du protocole de recherche vont organiser le déplacement de son observation et produire des interférences entre professionnels ouvrant la voie à un renouvellement des marges de manœuvre individuelle, collective et organisationnelle.

#### III.1. Entretien préalable. Préoccupations

Au cours de ce premier temps de travail, VG indique vouloir donner aux élèves des repères culturels et méthodologiques afin qu'ils dépassent leurs premières impressions et qu'ils saisissent les intentions du réalisateur ainsi que le sens de l'œuvre cinématographique. Elle participe à un échange aux accents de controverse l'opposant, avec une autre enseignante de français (NR), au partenaire de la structure culturelle en charge des actions d'éducation à l'image (SG). Là où SG met l'accent sur une *"découverte du cinéma en tant qu'art mais aussi comme espace de débat, et comme expérience collective"* inséparable de *"l'histoire de la salle de cinéma"*, VG pointe la nécessité de montrer aux élèves *"qu'au cinéma il y a des moyens très spécifiques et que les réalisateurs vont jouer avec ça"*. S'enchaînent alors des tours de paroles ponctués par de nombreuses marques de résistances entre le partenaire culturel et les deux enseignantes témoignant d'une opposition autour de la question de l'importance de maîtriser (ou pas) le vocabulaire cinématographique. A la fin de l'échange, chacun reste sur sa position : *"Au niveau de la technique, certes, c'est intéressant, voilà, d'être un peu à l'aise avec du vocabulaire et tout mais - ça fait pas tout"* (SG) *"Il faut en rester à un vocabulaire simple, mais nécessaire"* (VG) *" Il faut quand même un vocabulaire minimal"* (NR) *"Voilà, il y a un vocabulaire simple mais nécessaire"* (VG).

#### III.2. Autoconfrontation simple. Contrariété

Confrontée aux traces de son activité, VG met en regard les modalités de travail propres à sa séance DLAC avec sa pratique habituelle. Elle fait part d'une contrariété liée aux contraintes de projection des extraits filmiques avec lesquelles il faut composer : *" Donc l'utilisation de ce support pour moi c'est un peu particulier parce que d'abord ça demande une gestion du temps particulière. Parce que passer un extrait vidéo, c'est quand même très particulier - ça veut dire que euh bon déjà à l'avance il faut bien avoir préparé son extrait. Ce sont des contraintes techniques, avec un matériel qui fonctionne ou ne fonctionne pas"*.

VG pointe la dimension inaccoutumée de ce temps de projection ainsi que la part d'incertitude qui l'accompagne et qui impacte la conduite de l'étude. Pour "*aller un peu plus vite*" elle réduit la voilure de la phase de formulation de la problématique par les élèves. La nature incompressible de la séance l'amène à faire des choix de façon à maintenir la feuille de route qu'elle se fixe. Ce faisant, elle pointe des distorsions entre les solutions mises en œuvre dans le temps de la séance effective et ce qu'elle souhaiterait faire dans l'idéal : "*ce qui serait idéal ce serait de faire formuler la problématique aux élèves eux - on essaie même parfois on leur demande maintenant à partir de ce qu'on vient de voir, quelle serait la problématique - bon, là, je voulais gagner un peu de temps*".

### III.3. Autoconfrontation croisée. Confrontation

Au cours de cette phase partagée avec son binôme asynchrone DD, professeure d'espagnol, VG va repérer des variations dans leurs modalités de travail. Les premiers échanges sur le ressenti des élèves vont au fil du dialogue changer de cap. VG, confrontée aux traces de l'activité de DD, donne à entendre ses propres impressions sur la question des pratiques professionnelles et sur les écarts entre leurs modes de fonctionnement. C'est ainsi qu'à la remarque de DD précisant que "*faire des choses qui se complètent, enfin, c'est, c'est intéressant aussi*" VG explique qu'"*en même temps, moi je trouve, quand je me regarde et que je te regarde avant, je trouve quand même que je suis très dans le guidage quand même - pour les élèves*". La comparaison pousse VG à opérer un retour réflexif sur sa propre pratique en regardant autrement ce qu'elle a fait. S'ensuit alors une longue tirade ponctuée par un certain nombre de répétitions ("*Je trouve quand même*" ; "*je trouve que tu es*" ; "*enfin personnellement je trouve que je suis*" etc.) et d'hésitations ("*comment dire*") marquant l'expression d'un conflit intrapsychique au cours duquel VG cherche ses mots pour dire une difficulté. Cette difficulté tourne autour d'un mot : "*guidage*", décliné sous différentes formes ("*guide*" ; "*guidance*"). La redite de ce type de formulation s'appliquant dans un même mouvement à elle-même ("*Je me dis que*") et à sa collègue ("*Tu vois*") participe d'une dynamique de confrontation mettant en tension deux modes de fonctionnement, l'un reposant sur le "*guidage pour les élèves*" et l'autre sur l'"*attente vis-à-vis des élèves*".

### III.4. Retour au collectif. Co-constitution d'un double problème

Après la projection d'un extrait de séance d'un binôme synchrone d'histoire-géographie et d'espagnol (MB et FG), VG s'étonne de ce qu'elle vient de voir en insistant sur un détail : les élèves ne sont pas accoudés comme à l'accoutumée à leurs tables. Elle revient à plusieurs reprises sur ce constat d'ordre matériel ("*vous auriez enlevé les tables*" ; "*il y aurait pas eu les tables au milieu*" ; "*ils ont pas de tables devant eux*") et réalise que les élèves, en sortant de leur micro-environnement habituel (assis à leur table et utilisant des

outils pour écrire) modifient leur mode d'investissement dans les tâches. VG prend conscience de l'importance des modalités de mise en espace de l'étude en projetant un réinvestissement de ce qu'elle observe dans sa propre pratique professionnelle : "*et moi je me dis que c'est un truc à reprendre – c'est un truc à reprendre parce que je trouve que le fait comme ça dans une analyse filmique d'être dans la position quand même de celui qui est au cinéma, qui n'a pas de table devant lui, je pense que ça - ça libère quand même bien la parole*". Au fil des échanges, la prise de parole des élèves et son rôle dans les séances dédiées au DLAC deviennent un objet de dialogue central qui engage les membres du collectif à (re)penser leur activité. Deux problématiques formulées par VG marque la fin du retour au collectif : "*C'est-à-dire qu'on a un questionnement, comment déployer la parole de l'élève Et peut-être que chaque année, à chaque fois qu'on fait Lycéens au cinéma ou autre chose d'ailleurs, si on a trouvé une pratique et on a l'impression qu'elle fonctionne bien (VG) Voilà, c'est ça que je voulais dire (CHB) Et bien, on l'échange pas, c'est ça qui est dommage (VG)*".

### III.5. Remise au travail. Co-élaboration de ressources de travail

Le déficit de partage d'expérience identifié lors du retour au collectif aboutit à la proposition de construire des ressources de travail à partager entre les membres du collectif mais aussi avec l'ensemble des enseignants et lycéens de l'établissement. Lors de cette dernière étape, les enseignants, en présence de la nouvelle professeure-documentaliste (LD), remettent en circulation leur activité réflexive autour d'un nouvel objet de dialogue : créer des espaces de diffusion dans lesquels "*mettre tout ce qu'on souhaite y mettre. Que ce soit notre travail perso, le travail en équipe, des outils, des liens qu'on peut avoir que n'ont pas forcément les autres, une idée qui nous vient, clac, on le met*" (DD). Si certaines des interventions se concentrent sur l'élaboration d'outils de types fiches de travail destinées aux enseignants, archivage des expériences passées, documents d'analyse filmique, une grande partie des échanges vise à rendre visible le travail effectué. La création de ressources en ligne sur le site du lycée donnant accès à des films, réalisations, paroles d'élèves sont mis en discussion, tout comme l'aménagement d'espaces dédiés consacrés au travail interdisciplinaire. Passer par un canal de diffusion physique et virtuel commun à l'ensemble des enseignants pour rendre visibles et lisibles les pratiques passées ou en cours afin de servir les orientations des séances futures apparaît comme une solution co-constituée par le collectif. A l'issue de ce temps de remise au travail, le collectif s'accorde pour que LD et MD (référente culture) rencontrent le proviseur pour lui exposer les pistes de travail et réfléchir à la conception et à la mise en oeuvre de différents circuits et plateformes permettant la diffusion des ressources.

## IV. Discussion conclusive

Au regard de cette présentation des résultats axée sur l'expérience de développement provoquée par la démarche d'autoconfrontation, nous souhaitons revenir sur les effets des différentes phases de l'activité d'observation sur le collectif ainsi que sur l'intervention-recherche et notre propre activité.

Si nous retraçons le rôle de VG au sein du collectif nous constatons que les jeux d'intersubjectivité déployés lors des différentes étapes du protocole de recherche ont eu une incidence sur ses propres marges de manœuvre. Alors qu'elle s'était opposée au partenaire culturel lors de l'entretien préalable en plaçant au centre de ses préoccupations la maîtrise de l'outillage technique pour mener une analyse filmique, les difficultés évoquées (ACS) ainsi que l'observation des modalités de fonctionnement de sa collègue (ACC) vont l'amener à déplacer sa réflexion et à interroger la nature du degré de guidance de ses élèves dans le cadre des séances DLAC. Lors du retour au collectif une (re)mise en jeu des observations antérieures s'opère *via* une nouvelle phase d'observation. VG questionne l'intérêt des effets conjoints des opérations topogénétiques et spatio-génétiques sur le développement de la parole des élèves et envisage de transformer ses manières d'agir pour engager le groupe-classe dans des interactions discursives pourtant minimisées lors de l'entretien préalable. Ses interrogations sur l'absence de partage d'expérience vont interpeller l'ensemble de ses collègues et infléchir les marges de manœuvre collectives. Les enseignants en viennent à segmenter leur activité pour délimiter entre eux "ce qui peut faire objet – c'est-à-dire ce qui peut être découpé et détaché de l'expérience vécue unitaire pour être repensé puis réintroduit dans l'activité de chacun" (Bonnemain et al, 2015, p.108). En décidant collégialement de constituer des ressources témoignant de leurs modalités de travail, le collectif participe à l'émergence non plus d'un continuum culturel comme attendu dans la demande initiale mais d'un continuum professionnel visant à produire de nouvelles manières d'agir. La teneur des dialogues professionnels activés par le protocole de recherche a potentiellement ouvert la voie à la co-constitution et à la co-résolution d'un double problème, didactique et professionnel : comment déployer la parole de l'élève et entre les élèves pour construire les savoirs et comment mutualiser les dynamiques effectives de travail des enseignants ? L'élaboration de ressources menée en concertation avec la professeure documentaliste et le proviseur de l'établissement ainsi que leur diffusion auprès d'une communauté scolaire élargie témoignent d'un infléchissement de marges de manœuvre organisationnelles désignées comme "le champ des possibles de l'organisation, son jeu et finalement sa réceptivité à l'activité des uns et des autres" (Clot et Simonet, 2015, p. 46).

L'exploitation du montage vidéo, en jouant lors des phases de travail du collectif le rôle d'un discutant a permis, en dénouant et renouant différemment dans un jeu de paroles croisées les activités propres à chacun, de renouveler le pouvoir d'agir du collectif. Le phénomène de percolation de l'expérience professionnelle déclenché par l'activité d'observation rend perceptible la manière dont l'activité individuelle de VG, en venant alimenter "ce collectif

de contributions personnelles elles-mêmes renouvelées" (Clot et Leplat, 2005, p. 310) a participé à la production d'une genèse instrumentale (Rabardel, 1995).

Si les relations intersubjectives activées tout au long du protocole de l'intervention-recherche constitue un levier concédant à l'observation un rôle d'embrasseur du développement de l'activité des enseignants, la question du développement de l'activité du chercheur se pose également. La mise en œuvre d'une méthodologie reliant professionnels et chercheur dans un espace d'interface marqué par une réflexivité conjointe et des jeux d'influence a contribué à instaurer "une symétrie dans les rapports de place" marquée par "un étayage réciproque entre le chercheur et le praticien" (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 153). C'est à la jonction de ces deux contextes, le contexte du terrain et le contexte du travail scientifique, traversés par tout un ensemble de relations intersubjectives, qu'ont émergé les contenus réflexifs ayant nourri l'avancée de l'étude. Tout comme les interactions langagières activées par la démarche d'autoconfrontation ont contribué à déclencher des événements discursifs remarquables et à renouveler le pouvoir d'agir des collectifs, la mise en synergie du contexte du terrain et du contexte de la recherche a contribué à déclencher des temps d'investigations que nous pourrions qualifier de remarquables. Ces événements ont joué un rôle majeur dans le développement d'une activité de recherche qualifiée d'arythmique car composant avec l'historicité d'un protocole de recherche attentif à ce qui advient. *In fine*, la dimension participative de notre intervention-recherche a contribué à produire "des connaissances sur les pratiques tout en les faisant évoluer en praxis" (Bonnemain et al, 2015), en relation avec l'ensemble des protagonistes – chercheur inclus.

## Références bibliographiques

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- 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.
- Bonnemain, A., Perrot, E., et Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités*, 12 (2), 98-124.
- Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, 22, 149-168.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes.

- Clot, Y., et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4(68), 289-316.
- Clot, Y., et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. A.Colin.
- Espinassy, L. (2016, septembre). *Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie* [Symposium]. 51<sup>ème</sup> Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Marseille.
- Espinassy, L. (2019). De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Soutenue le 19/11/2019. Aix Marseille Université.
- 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.
- Félix, C. et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20,123-136. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1146>
- Ginzburg, C. (1980). Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice, *Le Débat*, 6, 3-44.
- Grosstephan, V. (2013). Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : finalités, moyens, dispositifs. *Tréma*, (39), 36-49.
- Grosstephan, V., et Brau-Anthony, S. (2018). Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS : les apports des approches ergonomique et didactique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive, Numéro spécial 1*, 129-144.
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais...*Approches inductives*, 3(1), 1-6.
- Hubault, F., et Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités*, 1(1), 34-52.
- Perrenoud, P. (1993). Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue française de pédagogie*, 104, 5-16.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Saphier, J. (1982). The knowledge base on teaching : It's here, now ! T.M. Amable et M.L. Stubbs (dir.), *Psychological research in the classroom* (76-95). Pergamon.
- Schön, D.-A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. Basic book.

- Schubauer-Leoni, M. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. Dans : Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-251). De Boeck Supérieur.
- 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.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans : Maurice Tardif éd., *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (47-71). De Boeck Supérieur.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique, *Éducation et didactique*, 6(1), 127-136. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1348>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vinatier, I., et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.