



École Doctorale Cognition, Langage, Éducation - ED 356

Laboratoire ADEF - EA 4671

## Note de synthèse

# HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE

Présentée par

**Laurence ESPINASSY**

Maîtresse de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation

**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.**

Soutenue le 19/11/2019 devant le jury :

- Chantal AMADE-ESCOT Professeure émérite - Univ. de Toulouse Jean Jaurès - Rapporteuse.
- Stéphane BRAU-ANTONY Professeur - Univ. de Reims Champagne Ardennes, Inspé - Rapporteur.
- Christine BUIGNET Professeure - Aix Marseille Univ., ALLSH.
- Éric FLAVIER Professeur - Univ. de Strasbourg, Inspé - Rapporteur.
- Martine JAUBERT Professeure - Univ. de Bordeaux, Inspé.
- Frédéric SAUJAT Professeur - Aix Marseille Univ., Inspé - Garant de l'HDR.

**PARTIE I : ITINERAIRE PROFESSIONNEL ET SCIENTIFIQUE .....8**

<b>1. Eléments d'un parcours professionnel</b>	<b>9</b>
<b>1.1 L'instauration d'une discipline universitaire</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Enseigner les Arts plastiques en ZEP</b>	<b>10</b>
<b>1.3 L'entrée dans la formation professionnelle des professeurs</b>	<b>11</b>
<b>1.4 Maturité et développement professionnels</b>	<b>11</b>
1.4.1 Reprise d'études et changement de statut	11
1.4.2 Une dynamique locale	12
1.4.3 Nouveaux programmes et formation continue	13
1.4.4 Créer les conditions d'un travail collectif	14
<b>1.5 Vers la recherche</b>	<b>16</b>
1.5.1 Rencontres	16
1.5.2 Un nœud conjoncturel	17
<b>2. Enseigner les Arts plastiques en ZEP : de préoccupations professionnelles à la problématisation des questions de recherche.</b>	<b>19</b>
<b>2.1. L'enseignement des Arts plastiques : instauration d'une discipline scolaire</b>	<b>19</b>
2.1.1 Qu'est-ce qu'une « discipline scolaire » ?	19
2.1.2 Discipliner les Arts plastiques ?	20
2.1.3 Une transposition didactique ?	21
<b>2.2. Le contexte de l'Éducation Prioritaire</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Une entrée dans la culture et les savoirs</b>	<b>23</b>
2.3.1 Un rapport au savoir et à l'expérience des élèves	23
2.3.2 Un rapport aux œuvres et au monde dans les enseignements artistiques	24
<b>2.4. Premiers questionnements sur la formation et les compétences professionnelles</b>	<b>25</b>
2.4.1 Sur la formation	25
2.4.2 Sur les compétences professionnelles	26
2.4.3 Conditions de Travail	27
<b>2.5 Questions professionnelles problématisées : premier niveau de formalisation</b>	<b>28</b>
<b>3. Une entrée du parcours de recherche par l'analyse de l'activité enseignante</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Contexte initial des premiers travaux de recherche</b>	<b>30</b>
<b>3.2 L'inscription dans une équipe naissante</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Cadres théorique et méthodologique de l'analyse de l'activité enseignante</b>	<b>32</b>
3.3.1 Activité - Action	32
3.3.2 Travail prescrit – Travail réel	33
3.3.3 Sens de l'activité	33
3.3.4 Analyse de l'activité enseignante	34
3.3.5 Cadre méthodologique	38
<b>3.4 Opérationnalisation dans mes premiers travaux de recherche : Analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège</b>	<b>43</b>
3.4.1 Mise en œuvre	44
3.4.2 Premiers résultats	44
3.4.3 Mise en évidence d'organiseurs de l'activité des PAP	46
3.4.4 Vers la thèse	47
<b>3.5 Retour sur le parcours professionnel, en lien avec la recherche</b>	<b>48</b>
3.5.1 La formation continue des professeurs d'arts plastiques	48
3.5.2 La formation initiale Générale et Commune	50
3.5.3 L'analyse de l'activité des professeurs conseillers pédagogiques en arts plastiques	51
3.5.4 Titularisation IUFM	54
3.5.5 Pour conclure sur mon parcours	56

<b>4. Questions ouvertes à l'issue du travail de thèse - Orientations des recherches</b>	<b>58</b>
<b>4.1 État des lieux</b>	<b>58</b>
4.1.1 Contexte français de la recherche à propos de l'enseignement des arts plastiques	59
4.1.2 Contexte international de la recherche à propos des enseignements artistiques	60
<b>4.2 À propos d'une didactique des arts plastiques</b>	<b>61</b>
4.2.1 Retour sur la disciplinarisation des arts plastiques	61
4.2.2 Transposition didactique	61
4.2.3 Pratiques sociales de référence, savoirs et connaissances	63
4.2.4 Une reconstruction des savoirs ?	64
<b>PARTIE II : APPORTS EMPIRIQUES ET AVANCEES THEORIQUES ...</b>	<b>66</b>
<b>Choix des regroupements thématiques</b>	<b>66</b>
<b>1. Travaux collectifs relatifs à l'analyse de l'activité collective des professionnels de l'Éducation</b>	<b>68</b>
<b>1.1 Travailler ensemble</b>	<b>69</b>
1.1.1 Des politiques éducatives	69
1.1.2 La question des prescriptions	70
1.1.3 Les nouvelles formes du travail	71
1.1.4 La visée transformative et épistémique de l'intervention-recherche	74
1.1.5 Les principaux résultats	75
<b>1.2 L'enseignement d'Histoire des Arts</b>	<b>78</b>
1.2.1 Le contexte	80
1.2.2 Nature de la prescription	81
1.2.3 Organisation collective du travail - Donner du « sens » à l'activité	84
1.2.4 Difficultés interindividuelles et transpersonnelles	85
1.2.5 Compétences professionnelles développées-révélatées	87
<b>1.3 Quelques réflexions sur l'intervention-recherche</b>	<b>89</b>
1.3.1 Posture d'intervenant-chercheur dans et sur son milieu professionnel initial	89
1.3.2 Logiques de recherche et de travail	91
1.3.3 Comment évaluer nos interventions ?	91
1.3.4 Pour conclure	93
<b>2. Activité des professeurs débutants, situation de conseil pédagogique et production de ressources de formation</b>	<b>95</b>
<b>2.1 Le conseil pédagogique, l'expérience professionnelle, les ressources de métier</b>	<b>96</b>
2.1.1 Le conseil pédagogique	97
2.1.2 La question des outils	99
<b>2.2 De matériaux de recherche à des ressources de formation</b>	<b>101</b>
2.2.1 Néopass@ction	101
2.2.1 Une histoire franco-brésilienne en analyse du travail	104
2.2.3. Une structure dialogique et plastique au service du développement professionnel	108
<b>3. Spécificité de mes recherches : le rôle de l'« incitation » dans l'enseignement des arts plastiques</b>	<b>111</b>
<b>3.1 Enseigner les arts plastiques</b>	<b>113</b>
<b>3.2 Historique et critiques du cours en proposition en arts plastiques</b>	<b>114</b>
3.2.1 Contextes	114
3.2.2 Incitation, situation-problème et résolution de la tâche	115
3.2.3 Mise en activité et/ou apprentissage des élèves ?	116
3.2.4 L'incitation comme « mot du métier »	116
<b>3.3 Actualisation de l'incitation</b>	<b>118</b>
<b>3.4 " Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse ! "</b>	<b>119</b>
3.4.1 L'incitation : un artefact prescriptif	120
3.4.2. Effets en classe	121
3.4.3 Articuler Dire - Faire - Penser	125

3.4.4 Avoir une classe qui tourne !	129
3.4.5 Conclusion intermédiaire sur l'incitation	132
<b>3.5 Le rapport aux œuvres et au travail artistique</b>	<b>133</b>
3.5.1 Généralités sur le rapport aux œuvres	134
3.5.2 Un « Déluge extraordinaire »	136
3.5.3 Partage social des émotions	139
3.5.4 Interactions langagières en cours d'AP et résolution de problème	141
3.5.5 Fonction didactique de la salle de classe	143
3.5.6 Conclusion provisoire sur les dimensions langagières du cours d'AP associées à l'organisation artefactuelle et sociale du milieu classe.	145
3.5.7 Apprendre à lire le travail à l'œuvre	147
<b>4. CONCLUSION : La double fonctionnalité didactique et ergonomique de l'incitation</b>	<b>153</b>
<b>4.1 Jeu didactique</b>	<b>153</b>
4.1.1 Co-construction du milieu pour l'étude	154
4.1.2 Double fonctionnalité, didactique et ergonomique	155
<b>4.2 Communauté discursive</b>	<b>155</b>
<b>4.3 L'enseignant prescripteur-opérateur</b>	<b>156</b>
<b>PARTIE III : PROGRAMME de RECHERCHE et PERSPECTIVES.....</b>	<b>160</b>
<b>1. Cadre théorique et méthodologique du programme de recherche</b>	<b>160</b>
<b>1.1 L'enseignement des arts plastiques, un analyseur de l'activité enseignante ?</b>	<b>161</b>
<b>1.2 Un ajustement progressif du cadre initial en analyse de l'activité</b>	<b>163</b>
1.2.1 Du travail du professeur à celui des élèves en arts plastiques, et retour	165
1.2.2 Développement conjoint des élèves et du PAP – Vers une logique de formation	166
1.2.3 Vers une analyse de l'activité inscrite dans la dynamique de la « relation de service »	167
1.2.4 Pour conclure	172
<b>1.3 Un ajustement progressif entre didactique et analyse de l'activité : d'autres approches du travail     enseignant</b>	<b>174</b>
1.3.1 Une théorie de l'action conjointe en didactique	174
1.3.2 Une analyse du travail réel du professeur orientée par la visée d'apprentissage des élèves	174
1.3.3 Dimensions objectives et subjectives du travail : une « double approche »	175
1.3.4 Une « approche didactique intégrée »	176
1.3.5 Compatibilités entre ergonomie de l'activité et didactique comparée	176
<b>2. Développement du programme de recherche « ergo-didactique »</b>	<b>181</b>
<b>2.1 Positionnement de mes recherches dans le champ des approches comparatistes, en relation avec     d'autres domaines artistiques</b>	<b>182</b>
2.1.1 Enseigner en Éducation Musicale et en Arts plastiques	182
2.1.2 Enseigner en co-intervention avec un.e artiste	182
2.1.3 Que fait la danse au corps enseignant ?	183
2.1.4 Des ressources pour la formation en enseignements artistiques ?	184
2.1.5 Contexte international des enseignements artistiques	184
<b>2.2 Positionnement de mes recherches en Sciences de l'Éducation, au croisement avec d'autres     disciplines scientifiques</b>	<b>185</b>
2.2.1 Un point d'étape historique	185
2.2.2 Approches croisées pour les Sciences de l'Éducation	185
2.2.3 Vers une orientation Ergo-socio-didactique	186
<b>3. Articulation Recherche - Terrain - Formation : développements</b>	<b>188</b>
<b>3.1 Deux mises en perspective actuelles</b>	<b>188</b>
3.1.1 Le travail à l'échelle d'un Réseau d'Éducation Prioritaire +	188
3.1.2 Vers une école laboratoire.	189
3.1.3 Pour conclure	191
<b>3.2 Vers une modélisation de l'articulation intervention-recherche-formation</b>	<b>191</b>
3.2.1 Enjeux méthodologiques	191
3.2.1 Encadrement doctoral	192

3.2.2	Enjeux de formation	193
	<b>Conclusion</b>	<b>197</b>
	<b>Liste des figures</b>	<b>201</b>
	<b>Références bibliographiques citées (hors publications personnelles)</b>	<b>202</b>
	<b>Références bibliographiques personnelles citées (dont publications en collaboration), par ordre chronologique.</b>	<b>218</b>
	<b>Textes du recueil de publications</b>	<b>223</b>

## Introduction générale

Cette note de synthèse, travail à la fois rétrospectif et prospectif, s'efforce de rendre compte d'un parcours de recherche pour le mettre ensuite en perspective. Sa rédaction appelle la mise en évidence des liens entre les étapes parcourues. Le double ancrage de mes travaux portés, d'une part vers l'enseignement des arts plastiques, et d'autre part vers une analyse du travail enseignant de portée plus large, me permet d'envisager aujourd'hui, après une stabilisation provisoire de mes problématiques, la portée générique du programme que je souhaite développer.

Ce long parcours n'aurait pas été possible sans la rencontre initiale avec René Amigues, puis avec celles et ceux qui donnèrent forme et vie, autant amicale que scientifique, à l'équipe ERGAPE<sup>1</sup>. Ces fidèles et solides comparses accompagnent toujours ma réflexion, même si depuis, quelques départs à la retraite nous éloignent physiquement. L'analyse de l'activité langagière selon Daniel Faïta, de celle des professeurs débutants selon Frédéric Saujat, des situations de conseil pédagogique avec Jean-Claude Mouton, des prescriptions avec René, ... marquent affectueusement ma mémoire de chercheuse. La complicité est toujours vive avec Christine Félix ; nous avons mené tellement de travaux ensemble que je ne saurais les citer, mais au premier rang desquels figure l'aventure « Néopass@ction » qui a permis notamment d'élargir notre communauté et d'en élever le niveau d'exigence scientifique. Aujourd'hui, Fabienne Brière-Guenoun, interlocutrice attentive et exigeante, accompagne de façon stimulante et bienveillante ma réflexion « ergo-didactique ». Je les remercie toutes deux très sincèrement de m'avoir toujours soutenue et encouragée dans ce projet d'HDR.

Les rapports entre la théorie historico-culturelle de Vygotski et la mise en œuvre de certains de ses concepts dans les recherches en éducation sont largement interrogés, autant dans les domaines du développement humain que dans celui des didactiques (Brossard & Fijalkow, 2008). Mes recherches s'inscrivent dans ce dialogue, autant en ce qui concerne l'activité enseignante au sens large, que l'enseignement des arts plastiques. Partant de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante pour l'outiller du point de vue didactique, mes recherches questionnent les dimensions « socioconstructiviste » et « historico-culturelle » du fait d'enseigner pour les uns et d'apprendre pour les autres.

Du fait de son statut de « petite discipline », l'étude de l'enseignement des arts plastiques en France peut paraître un objet de recherche à la fois bien modeste, et fort ambitieux car très peu renseigné. Au terme de la rédaction de cette note de synthèse, je soutiens qu'il met en évidence, d'une part, plusieurs organisateurs génériques de l'activité enseignante, et d'autre part, les ambitions démocratiques de l'École française.

*Finalement, de quoi l'enseignement des arts plastiques est-il le nom ?*

Une grande part de mes travaux tente d'éclairer cette question. Non seulement dans la configuration de cette discipline au sein du système scolaire français, mais au-delà, dans la portée générale de ses visées d'apprentissage et d'autonomisation des élèves. En

---

<sup>1</sup> ERGAPE : **E**rgonomie de l'**A**ctivité des **P**rofessionnels de l'**É**ducation

m'intéressant au « moteur du développement » dans les situations d'enseignement, notamment en arts plastiques, j'ai analysé le caractère visible ou invisible du travail professoral, conçu afin que les élèves construisent et développent une relation au monde, au langage et à soi.

Si l'on considère que l'activité du professeur dans une classe relève à la fois d'un traitement des savoirs et de l'organisation de l'étude de ces savoirs (soit un « milieu pour l'étude »), mais que cela est difficile (autant pour les élèves que pour l'enseignant), alors il est légitime d'étudier ces difficultés. On constate dès lors que le milieu n'est pas bâti une fois pour toute, qu'il est co-construit par le professeur et les élèves, qu'il évolue dans le temps ... et que « ce n'est pas parce que le professeur parvient à organiser un " bon milieu " pour la classe que tous les élèves y mettent le même sens que lui » (Johsua, 2003). Ces difficultés sont accrues lorsqu'il s'agit d'une discipline scolaire aux contours peu formalisés.

Considérant avec Wisner que le travail consiste moins à appliquer des prescriptions qu'à vaincre des *difficultés du métier* (1995), cette synthèse met en exergue un fil directeur de mes recherches : que ce soit de façon générique dans l'organisation individuelle et collective du travail des personnels de l'Éducation, ou de façon plus ciblée dans l'activité des professeurs d'arts plastiques, en étudiant les « empêchements du pouvoir d'agir », en creux, toutes interrogent les conditions de son développement individuel et collectif. En définitive, ce sont les dimensions créatives de l'activité, et les conditions nécessaires à leur puissance d'expansion que j'étudie.

Cet intérêt porté à la créativité au travail est d'autant plus vif lorsqu'il s'agit de développer en classe celle des élèves.

Dans une première partie sont exposées les étapes significatives de mon itinéraire professionnel et scientifique, expliquant l'ancrage professionnel de mes préoccupations de recherche et qui en déterminent les lignes directrices. La deuxième partie, rend compte des aspects les plus saillants des différentes recherches empiriques menée autour de deux axes centraux : - L'analyse de l'activité des professionnels de l'Éducation, au sens générique, et ses liens à la formation (en collaboration avec l'équipe ERGAPE) ; - L'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques. La troisième partie revient sur les développements théoriques, conceptuels et méthodologiques générés par le parcours de recherche, afin de délimiter les contours d'un programme « ergo-didactique » actualisé et d'en proposer des perspectives de développement.

## PARTIE I : ITINERAIRE PROFESSIONNEL ET SCIENTIFIQUE

La partie I de cette note de synthèse est organisée en quatre chapitres. Le premier retrace de façon linéaire mon parcours d'étude et professionnel, caractérisé à ses débuts par le statut de « professeure d'arts plastiques en ZEP » (Zone d'Éducation Prioritaire), alors que ni cette discipline, ni le statut de ces « zones » n'étaient bien définis. Le second relate le cheminement vers mon positionnement de chercheuse et la problématisation de questions de métier s'orientant vers des préoccupations de formation. Le troisième décrit le cadre théorique et méthodologique dans lequel je me suis inscrite pour mener mes premiers travaux de recherche, lors du DEA et de la thèse. Après une synthèse des résultats à l'issue de la thèse, le quatrième chapitre les resitue dans le cadre des Sciences de l'Éducation afin d'ouvrir le champ des recherches.

*« Le travailleur ou la travailleuse est là avec toute sa biographie, toute son histoire à travers l'expérience de milieux de vie, de milieux de travail, de parcours de formation, de diverses cultures. Cette histoire est pour quelque chose dans « ce qui vaut » pour la personne en question, ses valeurs, ses mobiles, ses exigences. Elle bénéficie aussi à l'accomplissement des tâches, car le travailleur ou la travailleuse apporte dans la situation des ressources qui n'en proviennent pas. C'est la même personne qui vit au travail et hors travail, et chaque système d'activités est traversé par les enjeux et les contraintes des autres systèmes d'activités» (Daniellou, 2016, p.46).*



## PARTIE II : APPORTS EMPIRIQUES ET AVANCEES THEORIQUES

Les premières recherches engagées en DEA et poursuivies en Thèse se rapportent à l'analyse ergonomique de l'activité des PAP. Ces résultats initiaux (cf. P. I, § 4 précédent) ont été repris et approfondis en poursuivant toujours deux grandes orientations. D'une part, j'ai contribué à l'avancée des travaux collectifs d'ERGAPE (ces travaux font l'objet du développement des deux premiers chapitres de cette synthèse). D'autre part, j'ai poursuivi mes recherches à propos de l'enseignement des arts plastiques, en diversifiant les approches (P. II, § 3). Ces recherches ayant été menées de façon concomitante, le parti pris ici choisi est celui d'une restitution thématifiée et non chronologique des différentes recherches empiriques menées lors de mon parcours, afin d'en présenter les résultats.

Les éléments les plus saillants de ces recherches permettront de mettre au jour les points d'articulation et de discussion inhérents aux aspects conceptuels, théoriques et méthodologiques qui fondent aujourd'hui le programme de recherche que je souhaite développer (développé en P. III).

### Choix des regroupements thématiques

Les recherches suivantes ont consisté d'une part à collaborer aux terrains de recherche communs à l'équipe ERGAPE, tout en poursuivant ma réflexion au sujet de l'activité des PAP, et d'en enrichir la portée en regard des résultats établis collectivement dans l'équipe à propos du métier enseignant, en croisant la spécificité de la didactique des arts plastiques et la généralité du travail professoral.

Parallèlement, j'ai engagé individuellement une recherche dès 2008-09 au sujet de la mise en œuvre des programmes d'Histoire des Arts dans un collège en ZEP, en traitant à la fois de la spécificité de ces prescriptions et des difficultés de mise en œuvre qu'elles posent collectivement aux équipes éducatives et, individuellement aux professeurs. Cette étude a permis de révéler certaines spécificités des compétences professionnelles des PAP.

Un premier regroupement thématique (P. II, §1) concerne [les travaux menés collectivement relatifs à l'Analyse de l'activité collective des professionnels de l'Éducation](#), et qui ont permis à l'équipe de produire des connaissances générales sur l'Ergonomie de l'activité enseignante ; en retour, ce travail collectif de recherche et d'écriture m'a aidé à approfondir ma réflexion sur l'activité des PAP.

Le second regroupement thématique (P. II. § 2) concerne les travaux liés à [l'entrée dans le métier des professeurs débutants](#), à [l'analyse de l'activité de conseil pédagogique](#) (le travail des acteurs et la dynamique des situations de conseil), et à [la production de ressources de formation](#), et donc aux [relations entre recherche et formation](#).

Le troisième regroupement thématique (P. II. § 3), est le plus étoffé de cette note de synthèse ; il reflète la spécificité de mes publications et témoigne de la continuité de ma réflexion concernant un mode de mise au travail des élèves que les AP appellent traditionnellement « [incitation](#) ». Ce chapitre est consacré aux épisodes successifs de l'approfondissement de ma recherche, entre 2003 et 2017, au sujet du fonctionnement de cet artefact particulier que je qualifierais aujourd'hui « [d'ergo-didactique](#) ».

Le quatrième regroupement thématique concerne les recherches menées ces dernières années en relation avec d'autres domaines artistiques ; il est inséré dans la partie III. § 2.1

relative aux perspectives de recherche. Ces travaux ont été produits dans le cadre de l'axe 2 de l'équipe ERGAPE intitulé « Dimensions didactiques de l'activité des professionnels de l'éducation » dont j'ai eu la responsabilité scientifique de 2014 jusqu'en juin 2017 (date de la restructuration des programmes de recherche du laboratoire ADEF). Ce cadre ouvre une voie originale entre l'étude des spécificités disciplinaires de l'activité d'enseignement – plus particulièrement dans les domaines artistiques - et les aspects génériques du métier, et entre les préoccupations de recherche et de formation.

## PARTIE III : PROGRAMME de RECHERCHE et PERSPECTIVES

Cette troisième partie décrit les contours d'un programme de recherche résultant de mon itinéraire scientifique. Le double ancrage de mes travaux, portés d'une part vers l'enseignement des arts plastiques, et d'autre part vers une analyse plus large du travail enseignant, explique le titre de ce mémoire, et me permet d'envisager aujourd'hui la portée générique de ce programme, qui comme l'annonce le sous-titre, s'inscrit dans l'antériorité du dialogue engagé entre l'analyse ergonomique de l'activité et le domaine de la didactique comparée.

Le premier chapitre expose les aspects théoriques, conceptuels et méthodologiques délimitant l'objet de recherche de ce programme ; le deuxième est consacré à sa mise en perspective et aux pistes actuellement envisagées pour son développement.

### 1. Cadre théorique et méthodologique du programme de recherche

Pour résumer à grands traits, les interventions-recherches que j'ai menées ont permis de faire émerger des controverses professionnelles ; les analyses d'activités individuelles et collectives ont cherché à identifier ce qui, chez les professionnels de la situation, déclenche des débats de normes et de valeurs sur les dimensions techniques, éthiques, disciplinaires... du métier. Il s'agit là d'un positionnement particulier du chercheur, dans une perspective différente de recherches plutôt surplombantes, qui se placent généralement d'un point de vue d'"exterritorialité" (Schwartz, 2000) dans la définition de l'objet de l'activité à analyser, dans la validation des interprétations mises en débats, dans les ouvertures possibles.

Dans le domaine de l'enseignement les controverses professionnelles portent sur l'interprétation des prescriptions, sur ce qu'il y a à faire pour faire apprendre, etc. En somme, tout en conservant une entrée « analyse de l'activité », j'ai eu besoin de compléter mon outillage conceptuel en didactique pour :

- affiner la compréhension du sens de l'activité analysée, inscrite dans une histoire individuelle, collective et disciplinaire,
- tenter de saisir la part spécifique des savoirs enseignés dans l'organisation de l'enseignement,
- comprendre la nature et le rôle des artefacts dont se dotent les professeurs pour atteindre leurs objectifs.

Après avoir longuement exploré les aspects génériques du travail enseignant, il me fallait pouvoir mieux décrire l'action didactique. Dans la tension dynamique de la double efficacité de l'activité enseignante, entre résultats objectifs sur l'apprentissage et la socialisation des élèves et leurs effets en retour sur la subjectivité et l'efficacité du professeur, l'identification d'organismes ergo-didactiques de l'activité me paraît essentielle. Mon projet a pour ambition d'analyser de ce qui est *simultanément objet et moyen de connaissance, en tant que révélateur de l'efficacité enseignante*. Si elle existe de façon récurrente, la mise au jour et l'analyse de ce que je nommerais « structure ergo-didactique d'une situation d'enseignement » pourrait nous renseigner sur la nature des « invariants du développement de l'activité » (des acteurs : professeur/élève ; de la situation ; des objets de savoirs... du chercheur).

Le plus souvent, le travail d'investigation scientifique porte sur les paramètres stables et les phénomènes reproductibles liés à un objet d'étude, pour le dire autrement la recherche

s'intéresse plus aux « invariants du fonctionnement » (Clot, 2004). L'approche historique et culturelle invite à s'intéresser non seulement à la structure de l'activité mais aussi aux invariants du développement de cette dernière. L'objet du travail d'investigation devient pour le coup la *recherche des organisateurs et de l'organisation du développement*.

Consciente que bien d'autres chercheurs en Sciences de l'Éducation partagent ces ambitions, je resitue mon propos en revenant de façon synthétique sur l'enseignement des AP, puis en montrant les évolutions théoriques, d'une part en analyse de l'activité et d'autre part en didactique, qui marquent aujourd'hui ma réflexion scientifique. Un rappel comparatif des recherches qui rapprochent ergonomie et didactique permet de situer mon positionnement.

## Conclusion

Il y a déjà presque une dizaine d'année, un colloque international interrogeait la pertinence de croiser les approches des didactiques des disciplines et de la didactique professionnelle pour comprendre le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup>. Si l'on schématise, ce dernier était envisagé dans l'appel à communication selon deux ensembles plus ou moins hétérogènes : « celui des spécialistes de l'enseignement et des apprentissages en fonction des savoirs enseignés (didactiques et didactique comparée) et celui des spécialistes de l'analyse du travail et de la formation d'adultes (didactique professionnelle mais aussi psychologie, sociologie du travail ou ergonomie) ».

À l'issue de cette note de synthèse qui lie les deux ensembles précédents dans une approche dialogique, qui met en perspective le travail enseignant en général et l'enseignement des arts plastiques en particulier, des analyses ergonomiques et didactiques, il m'apparaît fécond d'établir des liens avec certains principes de la didactique professionnelle pour élargir le champ des futures recherches. En effet, bien que la didactique professionnelle ait depuis longtemps engagé le débat entre analyse du travail et didactique, le développement de mes recherches s'est orienté vers d'autres approches didactiques me permettant d'affiner la question des savoirs disciplinaires en arts plastiques. Le rapprochement avec la didactique professionnelle devrait me permettre d'approfondir les relations entre « situation de travail » et « situation de formation ».

La didactique professionnelle, empruntant aux théories piagétienne, a développé une pédagogie et une théorie des situations des apprentissages professionnels où les apprenants sont confrontés « à des situations judicieusement choisies, qui comportent un problème, pour lequel les acteurs ne possèdent pas de procédure leur permettant d'aboutir à coup sûr au résultat » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 131). Cette situation les oblige à « faire preuve d'intelligence de la tâche, de mobiliser des niveaux plus ou moins élevés de conceptualisation : ils vont être en position d'apprentissage » (idem).

À l'instar de la situation créée par « l'incitation » en arts plastiques, le formateur a conçu la situation « de telle sorte que l'apprenant soit amené à mobiliser, parmi ses ressources, des savoirs qui permettent de traiter le problème et ainsi d'assimiler le savoir qui a permis de le résoudre. Ainsi, la situation est a-didactique pour l'apprenant ; mais elle est didactique pour le formateur » (ibid.). Mais contrairement à certaines didactiques disciplinaires, où le rapport entre la situation et le savoir à mobiliser est clairement établi du point de vue de l'enseignant (comme celle des mathématiques par exemple), que ce soit en didactique professionnelle ou en didactique des arts plastiques, le rapport entre la situation et le savoir à mobiliser n'est pas limpide (cf. Partie I, § 2.1 et 4.2). En effet, « ce qu'on cherche à faire apprendre, c'est une activité et non pas un savoir. Le rapport à des savoirs existe bien, mais il est opportuniste » (ibid.). La validation des stratégies choisies par les opérateurs (ou les élèves) dépend de la relation qu'ils établissent entre la situation et les savoirs à mobiliser : « dans ce cas, la réussite

---

<sup>2</sup> Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, INRP, Lyon, mars 2011.

Espinassy, L. (2011-b)<sup>7</sup>. L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? *Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle - Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* - Colloque international. Lyon, INRP-IFÉ.,16, 17 et 18 mars 2011

de l'action ne peut plus être le principal critère ; comme il faut démontrer la pertinence de la solution adoptée, on est dans ce que Brousseau (1998) appelle des « situations de validation » (que l'on peut rapprocher des « situations de verbalisation » en cours d'AP, cf. P. II, § 3.4.3.).

Mayen considère ces situations, scolaires ou professionnelles, comme des « situations de travail » ; ces environnements sont ce à quoi des personnes (professionnels, futurs professionnels, ou élèves) « ont *affaire*, ce avec quoi ils ont *à faire*, ce de quoi ils ont *à se débrouiller* » (Mayen, 2012, p.64). Pour définir l'unité et le périmètre de la situation, l'auteur la qualifie de « forme de vie sociale, finalisée », organisée et structurée par des règles, et dont le scénario se déroule dans un espace, avec ses buts et ses objets. Là encore, le parallèle avec ce qui est mis en évidence dans la synthèse des travaux concernant « l'incitation » me paraît aujourd'hui manifeste (partie II, § 3). « Ces formes de vie sociale que sont les situations de travail sont construites, délimitées, leurs fonctions sont définies. Elles sont des unités matériellement et socialement circonscrites, du moins relativement, faites de propriétés également relativement stables et identifiables et elles peuvent être expérimentées par des individus différents » (ibid.).

Les propriétés matérielles, sociales, culturelles qui constituent la forme typique et stabilisée de la situation est agissante (sans pour autant déterminer totalement l'activité).

Leontiev (1976) utilise la notion de « caractéristique agissante » pour définir ce qui fait situation pour ceux qui vont devoir y agir. « Elle désigne tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement l'activité de celui qui agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci. Les caractéristiques agissantes ne sont pas en nombre infini. Elles sont identifiables » (Mayen, 2012, p.64).

Les travaux de recherche synthétisés dans ce mémoire cherchent justement à identifier les « caractéristiques agissantes », que je nomme « organisateurs » des situations d'enseignement.

Une partie de ces organisateurs reste souvent méconnue, par les professionnels eux-mêmes, par ceux qui conçoivent et encadrent le travail, par les formateurs. L'analyse des situations de travail, ou de l'environnement créé par l'incitation, peut être considérée comme celle du « système des caractéristiques agissantes » avec lequel une personne est en interaction (Mayen, 2012, p.64). Ces organisateurs relèvent « des systèmes d'instruments, notamment sémiotiques, pour intervenir, orienter les actions d'intervention matérielle sur le monde et pour orienter la pensée et les émotions. Des jeux de langage, des modes d'action, des formes de comportement sont requis et, comme les règles, sont plus ou moins impératifs ou ouverts » (ibid., p.66).

Dans le milieu scolaire, le « système des caractéristiques agissantes » est en grande partie composé d'objets didactiques relevant de l'organisation et des savoirs relatifs à l'enseignement d'une discipline ; c'est pourquoi mes travaux se sont davantage orientés vers des approches comparatistes en didactique plutôt qu'en didactique professionnelle.

Le programme de recherche que je co-dirige avec Fabienne Brière-Guenoun, intitulé « *Organisateurs de l'activité enseignante entre dimensions didactiques et ergonomiques* » (acronyme « ODE ») a pour objectif d'élucider ces systèmes afin de les rendre lisibles et accessibles en formation. La figure générale de « l'incitation » en fin de Partie II synthétise cette ambition en dévoilant le « système des caractéristiques agissantes » de cette « situation potentielle de développement » (Mayen, 1999). Parmi ces organisateurs figurent bien

évidemment les savoirs, leurs places, leurs fonctions, leurs « migrations fonctionnelles » dans une dialectique outil / objet (Clot, 2003) (cf. P.II, § 4.3).

Une situation de travail est une unité à part entière, et l'activité « n'y est ni application de procédures, de méthodes ou de techniques, ni application de savoirs ». Elle n'est pas non plus « une occurrence pratique d'un modèle théorique ni encore, une situation didactique (pratique) pour construire des savoirs » (Mayen, 2012, p.65). Les savoirs y circulent, « de toutes origines et de toutes natures. Ils sont incorporés dans les systèmes techniques, mais ils sont aussi présents dans les procédures, les documents, les discussions, les gestes, les raisonnements » (ibid.).

La visée « ergo-didactique » de mon programme de recherche rejoint celle de la didactique professionnelle dans le sens où l'analyse du travail « cherche moins à retrouver des savoirs constitués dans la situation professionnelle qu'à identifier quels savoirs circulent, comment ils le font et comment ils contribuent à l'action et constituent ou pas un potentiel d'action pour les professionnels en situation professionnelle, comment ils sont ou deviennent des instruments » (ibid.). Ces préoccupations entrent fortement en résonance avec « l'épistémologie pratique » du professeur (cf. P. III § 1.3.1 - c), mais également celle des élèves, en cherchant à repérer « des phénomènes et des processus d'élaboration pragmatique par lesquels des savoirs se réélaborent (ou se sont réélaborés) pour l'action, se combinent entre eux et avec d'autres, participent à la constitution de formes de pensée et d'action pour et dans les situations » (Mayen, 1999, 2007) ; (cf. Figure 33).

L'analyse du travail montre comment l'activité du professionnel consiste, d'une part, à « faire la situation à sa main », et d'autre part, à « s'ajuster aux caractéristiques actives de la situation ». L'enseignement des arts plastiques montre qu'il s'agit bien, autant pour les élèves que pour le professeur, « de penser leur action comme s'intégrant à la dynamique de la situation et comme une forme de co-action avec l'environnement de travail » (Mayen, 2012, p.67). Ce constat peut facilement s'étendre à d'autres disciplines d'enseignement, et l'étude de cette co-action dans une logique comparatiste rejoint le projet de la didactique comparée.

On peut souligner dans ces deux dernières phrases que l'on pourrait passer des concepts « d'activité » à celui « d'action » sans vraiment les distinguer pour analyser « l'agir didactique » (Venturini, 2012). Pour reprendre les cadres théoriques de l'analyse ergonomique de l'activité exposés en Partie I (§3) et leur mise en perspective avec « le didactique » (cf. P. II, § 1.3.5), l'enjeu de mes recherches est de distinguer, d'une part, ce qui donne signification aux pratiques à travers « l'identification des déterminants du jeu didactique » (Sensevy, 2011, p. 168) qui relèvent de l'action didactique, et d'autre part, ce qui relève d'un « usage de soi » (Schwartz, 2000) indexé à une subjectivité agissante en quête de santé, entendue comme « le risque affirmé et assumé par l'individu de franchir certaines limites pour s'ouvrir d'autres horizons » (Canguilhem, 1994). L'activité professorale ainsi entendue déborde l'action didactique, et les « organisateurs » de l'une et de l'autre ne sont pas de même nature. Selon Saujat, ils relèvent de niveaux de régulation différents, relatifs : - a) aux dimensions collectives impliquées par l'activité d'organisation du milieu de travail des enseignants, - b) aux dimensions subjectives mobilisées par l'activité d'organisation du milieu de travail des élèves, - c) aux modes d'investissement dans cette double activité et les compromis qu'elle requiert. C'est pour saisir ces différents niveaux d'organisations que le programme « ODE » travaille à une entrée « ergo-didactique ».

La prise en compte de l'activité entendue comme unité d'analyse permet d'apprécier les motifs d'agir du professeur (Leontiev) et la dynamique de leur développement. En témoignent, les propos de Léa concernant la surprise qu'elle reçoit parfois en retour, lorsqu'elle accroche les productions des élèves relatives à l'incitation qu'elle avait conçue : « *C'est loin visuellement de ce à quoi on pouvait s'attendre ! (...) Finalement je n'y avais pas pensé... Et bien c'est un truc qui m'excite encore dans le métier !* ». Je soutiens que cette expression est l'indicateur d'une « supra-compétence » des PAP, mettant en cohérence forme de pensée, d'action et logique disciplinaire. Ce qui fait « tenir » et motive les PAP, c'est leur capacité de plus en plus performante à inventer des incitations qui autorisent certains élèves à dépasser, tout en le respectant, le cadre instauré pour la classe. Pour le dire autrement, plus ils développent leur compétence de conception des incitations, plus ils sont susceptibles de développer les compétences créatrices de leurs élèves ; ainsi le *plaisir de l'efficacité* se joue par ricochet, autant pour le professeur que pour les élèves. Ces petits émerveillements quotidiens entretiennent la dynamique et la possibilité d'instituer entre les choses des liaisons à son initiative. Cette créativité au travail devient un étendard de cette discipline artistique. Mais quelque que soit l'activité de travail, son analyse doit étudier les conditions qui contraignent, inhibent, libèrent ou favorisent l'expression et le développement des capacités d'action.

Si l'on suit le projet de Sensevy (2011, p.741), il me faudra encore approfondir mes travaux afin de poursuivre la réflexion sur « les relations entre affects et cognitions, entre expérience esthétique et expérience épistémique » et « entreprendre l'étude de l'impact des affects et de l'expérience esthétique sur l'expérience didactique, et leur poids dans la constitution d'expériences didactiques cruciales ». Dans l'étude des « conditions affectives » au sein desquelles se déploie le processus didactique, « l'institution de la bonne humeur », telle qu'elle apparaît dans l'enseignement des AP, en est vraisemblablement un facteur non négligeable. Modestement, mon programme rejoint le cinquième axe de celui de Sensevy qui s'inscrit dans un « certain holisme de l'expérience humaine en général, et de l'expérience didactique en particulier », afin d'étudier « la spécification mutuelle, dans l'expérience didactique, de l'expérience affective-esthétique et de l'expérience épistémique », et spécialement de « l'expérience collective » (ibid.) (cf. P III, § 1.1).

Pour conclure, je partage avec Van der Maren (2012) l'idée que « le chercheur en sciences humaines et sociales n'est pas nécessairement responsable de ce qu'il découvre, il est cependant responsable de ce qu'il se donne comme objectif de recherche ». Pour ma part, le développement de recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation en partant de l'enseignement des Arts Plastiques en ZEP relève d'un projet éducatif et humaniste qui renvoie aux questions fondamentales soulignées par Sensevy (2011) :

- Comment permettre une entrée dans la culture qui soit à la fois suffisamment respectueuse des œuvres et suffisamment émancipatrice ?
- Comment cette appropriation de la culture peut-elle amener les êtres humains à connaître des œuvres, à en faire l'expérience et à en produire à leur tour ?
- Comment peut-elle les amener à comprendre et à agir ?