



# **Retour sur un temps de formation adossé à la recherche visant à co-élaborer des connaissances sur les savoirs d'action mis en jeu dans l'enseignement des arts plastiques**

Isabelle Claverie, Marianne Pierrot

## **► To cite this version:**

Isabelle Claverie, Marianne Pierrot. Retour sur un temps de formation adossé à la recherche visant à co-élaborer des connaissances sur les savoirs d'action mis en jeu dans l'enseignement des arts plastiques. 2026. <halshs-05747341>

**HAL Id: halshs-05747341**

**<https://shs.hal.science/halshs-05747341v1>**

Preprint submitted on 11 Sep 2026

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-SA 4.0 - Attribution - ShareAlike - International License

**Isabelle CLAVERIE**

Aix-Marseille Université

Maitresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) d'Aix-Marseille Université. Membre du laboratoire « Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation » (ADEF - UR4671), ses recherches sont orientées vers l'analyse ergonomique et didactique de l'activité des personnels de l'éducation, plus particulièrement en arts plastiques. Elle s'intéresse aussi aux nouvelles formes d'organisation du système scolaire en matière de politique artistique et culturelle.

**Marianne PIERROT**

Académie de Clermont-Ferrand.

IA-IPR d'arts plastiques de l'académie de Clermont-Ferrand, elle accompagne les équipes dans leurs évolutions professionnelles et pédagogiques. Sa mission s'articule notamment autour de la construction de formations dans le cadre de l'Ecole Académique de la Formation Continue (EAFC), afin de répondre aux politiques éducatives, aux évolutions du cadre institutionnel ainsi qu'aux besoins exprimés par les équipes enseignantes. Elle conçoit ces temps de formation comme étant fondamentaux dans la construction professionnelle des enseignantes et des enseignants.

### **Titre**

Retour sur un temps de formation adossé à la recherche visant à co-élaborer des connaissances sur les savoirs d'action mis en jeu dans l'enseignement des arts plastiques

### **Résumé**

Notre article présente le déroulé et les résultats d'un dispositif de Formation-recherche conçu pour le Groupe de Recherche en Arts Plastiques de l'académie de Clermont-Ferrand. Ce collectif s'est intéressé à la question – paradoxale – de l'encadrement de l'autonomie des élèves dans leurs cours d'arts plastiques au collège ou au lycée. Sa création s'inscrit dans la dynamique de rapprochement entre recherche et formation, fondée sur la complémentarité des savoirs scientifiques et professionnels. À partir d'expérimentations menées en classe et analysées collectivement, l'étude interroge le rôle et la nature des gestes de régulation et de dévolution déployés *in vivo* pour accompagner et développer l'autonomie des élèves. Elle met en évidence l'influence des contraintes de temps et d'espace sur les pratiques enseignantes, pouvant constituer des obstacles et/ou des ressources pour mener à son terme le processus d'enseignement-apprentissage. Les résultats soulignent également l'intérêt de la Formation-recherche pour soutenir la réflexion collective et élargir potentiellement le pouvoir d'agir des membres du collectif engagés dans une expérimentation professionnelle et scientifique.

### **Mots-clés**

Formation continue, enseignement des arts plastiques, expérimentation didactique, intelligence collective, développement professionnel

# **Retour sur un temps de formation adossé à la recherche visant à co-élaborer des connaissances sur les savoirs d'action mis en jeu dans l'enseignement des arts plastiques**

## **Introduction**

Depuis le milieu des années 2010, un rapprochement s'est effectué dans le système éducatif français entre le milieu de la formation et le milieu de la recherche à travers la mise en œuvre de dispositifs de recherche-formation ou de recherches participatives composant avec l'expertise croisée des acteurs et des actrices de l'éducation et de la recherche. Dans le domaine de l'éducation, l'appel à faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignantes et les enseignants (Lieberman, 1986) engage l'ensemble des partenaires dans un processus d'étayage conjoint reposant sur une double culture des savoirs, non exclusive l'une de l'autre – « la culture des "savoirs d'action" et la culture des "savoirs savants" » (Desgagné et *al.*, 2001, p.37) – afin de co-construire de la connaissance sur l'activité professionnelle ainsi que sur l'objet mis à l'étude (Vinatier et Morrissette, 2015). Au cœur de cette zone interprétative (Wasser et Bresler, 1996), l'attention portée à l'activité des enseignantes et des enseignants et à l'explicitation du sens de leur agir professionnel favorisent le déploiement d'une pensée réflexive sur, dans mais aussi pour l'action (Schön, 1983).

Dans le cadre de cet article, nous présentons une partie des résultats émanant du Groupe de Recherche en Arts Plastiques de l'académie de Clermont-Ferrand (GRAP-CF) dont les préoccupations professionnelles se sont plus particulièrement portées sur la question de l'étayage de l'autonomie des élèves en cours d'apprentissage.

La constitution du GRAP-CF ayant pris forme dans un contexte de réforme visant à redéfinir les bases de la scolarité de l'enseignement primaire et secondaire, nous poserons dans une première partie quelques repères quant à la teneur des nouvelles prescriptions institutionnelles, avant de questionner le rôle que la formation, plus particulièrement continue, peut jouer dans ces temps de remise en jeu de l'agir professionnel.

Après avoir apporté quelques éléments d'éclairage sur la genèse du GRAP-CF ainsi que sur les caractéristiques de la didactique des arts plastiques, nous reviendrons dans une deuxième partie sur le déroulé des temps de Formation-recherche du GRAP-CF. Nous préciserons la filiation théorique et l'approche méthodologique retenues avant d'indiquer les enjeux des différentes étapes ayant ponctué le travail du GRAP-CF.

Dans une troisième partie, nous opérerons un retour sur les résultats les plus saillants de l'investigation collective menée dans le cadre de ce dispositif de Formation-recherche en portant attention à la manière dont les enseignantes et les enseignants, lors de leur retour sur expérimentation, ont éclairé et infléchi la problématique co-constituée à l'issue du premier temps du travail engagé au sein du GRAP-CF : comment, avec des contraintes de temps et d'espace générant de la ressource et/ou de l'empêchement, (en)cadrer le travail des élèves tout en favorisant le développement de leur autonomie ?

La discussion conclusive proposera quelques pistes de réflexions et mises en perspective en prolongement de la présentation de nos résultats.

## **1. Eléments de contexte**

### **1.1. Une redéfinition des bases de la scolarité obligatoire en France**

Le 10 avril 2025, le Conseil supérieur des programmes (CSP) a publié le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) pour une mise en application effective à la rentrée 2026. La rédaction de ce projet, qui fait suite à la lettre de saisine du 13 mars 2024 de la Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse<sup>1</sup>, redéfinit le cadre de référence de la scolarité obligatoire en France, depuis l'entrée à l'école maternelle jusqu'à l'âge de seize ans révolus. Visant à assurer la cohérence de l'ensemble des enseignements et à œuvrer à l'acquisition d'une culture commune et partagée, il se structure autour d'un double objectif :

- Garantir à tous les élèves une base solide pour réussir leur scolarité, construire leur avenir et devenir des citoyens libres et éclairés.
- Rendre ce cadre de référence plus lisible pour la communauté éducative et plus opérationnel pour les enseignantes et les enseignants.

Aux cinq domaines qui structuraient le précédent SCCC de 2015, sont venues se substituer trois entrées que l'ensemble du corps enseignant, tout champ disciplinaire confondu, est appelé à prendre en compte dans l'élaboration des projets d'enseignement et des projets transversaux. La première entrée – Éléments de culture commune – vise, entre autres enjeux côté élèves, à maîtriser les bases de l'apprentissage actif et autonome, à développer l'esprit logique et critique, à apprécier et pratiquer les arts et la créativité. Concernant ce dernier point, il est précisé qu'il revient « tout d'abord aux différents enseignements artistiques de permettre aux élèves d'acquérir et de développer cette sensibilité et cette réflexivité esthétique, en association étroite avec les pratiques au sein desquelles ils s'engagent, ainsi que par la médiation des œuvres qu'ils découvrent et étudient » (MEN, 2025, p.12)<sup>2</sup>.

La seconde entrée – Apprentissages éthiques et aptitudes de civilité – prend appui sur trois domaines de compétences reconnues comme essentielles à la formation de chaque élève et inséparables des apprentissages disciplinaires : les compétences d'ordre corporel et sensible, les compétences psychosociales et les compétences d'ordre moral et civique.

La troisième entrée – Apprentissages fondamentaux de français et de mathématiques – fait état de préconisations portant sur les contributions détaillées de toutes les disciplines à l'acquisition des compétences fondamentales.

Pour servir ces visées institutionnelles, la refonte des contenus du SCCC, recentrée autour des connaissances et des compétences disciplinaires, s'accompagne d'une révision ou d'une réécriture des programmes en fonction des disciplines – l'objectif majeur du travail de réécriture des programmes étant de partir, comme attendu dans la lettre de saisine mentionnée *supra*, « de ce que l'élève doit apprendre et savoir, en proposant des exemples concrets de ce que le professeur doit enseigner à cette fin, tout en proposant des repères de progression » (p.1).

Bien que présentée par le CSP comme venant consolider et non modifier en profondeur les textes en vigueur, la révision des programmes, « en s'attachant à apporter davantage de précisions sur les finalités de la discipline et à construire une explicitation de son intérêt et de ses méthodes »<sup>3</sup>, ouvre la voie à de nouvelles formes de travail porteuses de potentielles déstabilisations des façons de faire habituelles.

## 1.2.Repenser les enjeux de la formation continue ?

---

<sup>1</sup><https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Programmes%20de%20langues%20vivantes%20C3%A9trang%C3%A8res%20et%20r%C3%A9gionales%20-%20saisine%202-477437.pdf>

<sup>2</sup> <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2025-04/csp---socle-commun-de-connaissances-de-comp-tences-et-de-culture-439941.pdf>

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes/projet-de-programmes-d-arts-plastiques-et-d-histoire-des-arts-pour-le-cycle-4-469952>

Qu'il s'agisse de la refonte du SCCCC et/ou de la réécriture des programmes, une question se pose : quels effets ces nouvelles prescriptions, définies comme une « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10), ont-elles sur le développement professionnel continu des enseignantes et des enseignants, par lequel chacune et chacun s'approprie son métier en contribuant à le faire évoluer ? Un tel questionnement interroge la place et le rôle de la formation continue dans le processus de professionnalisation du corps enseignant.

Bien que le développement professionnel continu soit au cœur des politiques contemporaines de professionnalisation du personnel d'éducation et que la logique de la formation tout au long de la vie soit identifiée comme un des axes forts des politiques en termes de ressources humaines, un ensemble de rapports scientifiques, édités par le Centre nationale d'études du système scolaire (CNESCO) et consacrés à une approche comparative de la formation professionnelle et du développement continu du personnel d'éducation à l'échelle internationale, pointe un certain nombre de constats relatifs à la formation continue en France. Il est fait état d'un sentiment décevant de la part d'enseignantes et d'enseignants considérant que « la formation continue, trop souvent perçue comme descendante, est déconnectée de leurs besoins réels, faiblement ancrée dans les réalités du travail enseignant dans la classe » (Malet et al., 2021, p.18), et qu'elle n'est finalement que « faiblement utile pour l'exercice quotidien de l'activité et le développement professionnel » (*Ibid.*).

Face à un tel ressenti vis-à-vis d'une offre perçue comme trop éloignée du terrain et peu encline à produire des ressources soutenant l'agir professionnel, les politiques de formation vont s'engager, à partir du milieu des années 2010 (Mons et al., 2021), dans un processus de reconversion « d'une conception verticale et disciplinaire de la formation continue à une approche plus endogène, centrée sur les difficultés du travail quotidien et sur les enjeux de développement professionnel et personnel des enseignants » (Malet et al., 2021, p.21).

C'est dans ce contexte que vont être mis en œuvre des dispositifs de formation non plus transmissifs mais coopératifs, attentifs à l'expression individuelle et collective des besoins des enseignantes et des enseignants. Aux modèles traditionnels de formation ne répondant plus à l'ensemble des besoins de la profession (Jacq et Ria, 2019) vont venir se substituer de nouveaux modèles reposant sur l'instauration d'une culture collégiale au sein d'un établissement, voire d'un réseau d'établissements, et ce au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

Parmi ces dispositifs de formation, les communautés d'apprentissage professionnelles qui, plaçant les équipes dans une dynamique de travail invitant à interroger d'un point de vue critique et constructif leurs pratiques ordinaires, privilégient l'activation d'une intelligence collective. En priorisant l'analyse des pratiques ainsi que la co-construction de connaissances et la production de ressources partagées, de telles approches (trans)formatives ont pour visée générique l'amélioration des écosystèmes scolaires.

A la dynamique coopérative entre pairs développée dans des dispositifs de formation continue peut venir également s'adjoindre un autre type d'association, impliquant expertise enseignante et expertise de recherche. De nombreuses publications relatives à la formation continue du corps enseignant mettent de plus en plus l'accent sur l'instauration d'un travail conjoint entre le milieu enseignant, le domaine de la formation et l'univers scientifique (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Marlot et Ducrey-Monnier, 2020 ; Morrisette, 2013 ; Roy et al, 2023).

En favorisant la circulation des savoirs entre terrain, formation et recherche, les dispositifs de recherche-formation ou de recherche participative mis en œuvre se départissent de l'opposition trompeuse entre théorie et pratique (Benveniste et Netter, 2026) au profit de l'activation d'un processus de co-élaboration de savoirs nouveaux.

### 1.3.Genèse du Groupe de Recherche en Arts Plastiques

C'est dans un tel contexte, marqué par la refonte du SCCCC, par la réécriture des programmes, et prenant en compte les nouvelles orientations de formation continue, qu'une proposition d'action a été envisagée par l'IA-IPR d'arts plastiques de l'académie de Clermont-Ferrand autour des objectifs suivants :

- Constituer un partage d'expériences ancré dans la classe et basé sur l'expérimentation didactique pour nourrir des temps d'analyse individuelle et collective autour de situations professionnelles propres à l'enseignement des arts plastiques.
- (Se) questionner (sur) les orientations actuelles de la discipline arts plastiques en prenant appui sur les fiches didactiques de l'inspection générale relatives au modèle hybridé (Vieaux,2022), sur les compétences du XXI<sup>ème</sup> siècle du Projet éducation 2030 (créativité, esprit critique, communication, coopération...) et sur les apports de la recherche.

A l'origine de ce projet de proposition d'action, un constat professionnel d'isolement de l'ensemble des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques majoritairement seule ou seul dans leur collège ou dans leur lycée à enseigner cette discipline, couplé avec une volonté de redonner du sens au collectif à travers la mise en œuvre d'un dispositif de Formation-recherche répondant à une double interrogation : comment construire un accompagnement participatif et inclusif pour toutes les enseignantes et tous les enseignants d'arts plastiques désireux de réfléchir ensemble ? Comment créer un espace et un temps communs pour penser ?

Un parcours a été élaboré dans le cadre de la programmation de l'Ecole Académique de Formation Continue (EAFC) des personnels pour l'année 2024/2025 autour de l'axe 2 Enseignement. Il a réuni une enseignante chercheuse d'Aix-Marseille Université spécialiste en didactique des arts plastiques, l'IA-IPR de l'académie de Clermont-Ferrand et une équipe constituée de 9 enseignantes et de 4 enseignants d'arts plastiques volontaires de cette même académie. Le profil du groupe était hétérogène, caractérisé par des parcours, une ancienneté, des statuts et des implantations professionnelles variés (Tableau 1).

| Prénoms   | Statut        | Ancienneté | Affectation                 | Poste  |
|-----------|---------------|------------|-----------------------------|--------|
| Salomé    | Agrégée       | 19 ans     | Collège REP+                | Public |
| Ana       | Agrégée       | 17 ans     | Collège CHAAP               | Public |
| Céline    | Certifiée     | 22 ans     | Collège et lycée spécialité | Privé  |
| Alice     | Contractuelle | 3 ans      | Collège                     | Public |
| Perrine   | Certifiée     | 24 ans     | Collège                     | Public |
| Jeannette | Agrégée       | 35 ans     | Lycée spécialité            | Public |
| Diane     | Agrégée       | 24 ans     | Collège                     | Privé  |
| Chloé     | Agrégée       | 10 ans     | Collège                     | Public |
| Kate      | Agrégée       | 22 ans     | Collège                     | Public |
| Dan       | Agrégé        | 17 ans     | Lycée                       | Public |
| Dario     | Certifié      | 24 ans     | Collège                     | Public |
| Carl      | Agrégé        | 32 ans     | Lycée                       | Public |
| Nathan    | Contractuel   | 15 ans     | Collège                     | Public |

Tableau 1. Profil des enseignantes et des enseignants du GRAP\_Clermont-Ferrand

La création de ce Groupe de Recherche en Arts Plastiques de l'académie de Clermont-Ferrand (GRAP-CF) découle d'une volonté institutionnelle et professionnelle de dépasser une logique de prescription descendante pour engager les actrices et les acteurs de terrain dans un processus de compréhension, d'analyse et de construction du changement basées sur l'expérimentation et l'échange.

Dans cette perspective, l'enjeu était de constituer une communauté d'apprentissage professionnelle impliquée dans une démarche réflexive sur leurs pratiques pédagogiques en privilégiant l'engagement individuel et collectif ainsi que la volonté de s'inscrire dans un processus de formation nouveau englobant articulation entre les savoirs issus de la recherche, regard scientifique externe et savoirs d'expérience des enseignantes et des enseignants.

Cette dynamique visait à soutenir des processus de développement professionnel fondés sur l'analyse collective des pratiques, la co-construction de connaissances et la production de ressources partagées en (re)pensant la formation sous un format différent : ni descendant, ni subi, ni jugé infantilisant, où chacune et chacun est actrice et acteur de sa démarche de formation et où celle-ci est pleinement en adéquation avec ses attentes.

A court et moyen termes, il s'agissait de permettre aux membres du GRAP-CF d'entrer dans une posture de médiation entre les prescriptions institutionnelles, les apports de la recherche et les réalités du terrain, en contribuant à la création d'espaces de dialogue et de réflexion favorables à l'appropriation progressive des contenus disciplinaires des futurs programmes.

Sur le long terme, la visée était de créer les conditions pour permettre aux membres du GRAP-CF de basculer du profil de formée et de formé à celui de formatrice et de formateur avec un déploiement territorial sur les quatre départements académiques.

*In fine*, la nature participative du parcours de formation telle qu'envisagée avec la création de ce GRAP-CF reposait sur une appropriation collective apte à :

- Établir des liens entre enseignantes et enseignants, IPR et enseignante-chercheuse pour partager des réflexions autour de la didactique des arts plastiques, mais aussi mettre en place un dispositif de Formation-recherche participatif autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.
- Co-constituer des problématiques professionnelles autour de questions vives relatives à l'enseignement des arts plastiques, tant du point de vue de la conduite de l'étude menée par les enseignantes et les enseignants que des gestes d'étude de leurs élèves au sein du groupe-classe.
- Générer une dynamique de partage et d'échanges professionnels autour de l'instauration d'un collectif apprenant au sein duquel la parole professionnelle circule et où la réflexion s'enrichit du regard et de la pensée de l'autre.
- Contribuer à la construction d'une culture commune de la recherche dans l'enseignement des arts plastiques en ouvrant des pistes de façon à faire de la didactique des arts plastiques un levier de (trans)formation.

L'objectif était de centrer et de concentrer la démarche sur et autour de la pratique : pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, mais également pratique artistique des élèves, tout en interrogeant la manière dont une didactique disciplinaire irrigue, bien au-delà de la discipline elle-même, une démarche exploratoire de recherche.

#### **1.4.Repères relatifs à l'approche didactique de la pratique en arts plastiques**

La pratique artistique dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques, en tissant des liens entre sensibilité, pensée, gestes et compétences psychosociales des élèves, occupe une place cardinale dans le processus d'enseignement-apprentissage, tout en jouant un rôle moteur dans le développement et la structuration d'aptitudes critiques essentielles à la formation du citoyen (MEN, 2026)<sup>4</sup>.

Pratiquer engage ainsi les élèves à « être attentifs à leurs propres gestes et aux gestes d'autrui, artistes ou pairs, dans des situations d'effectuation variées opérant des passerelles entre une

---

<sup>4</sup><https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Le%20projet%20de%20programmes%20d%E2%80%99arts%20plastiques%20et%20d%E2%80%99histoire%20des%20arts%20pour%20le%20cycle%204-477323.pdf>

émergence immédiate et personnelle du faire et la construction réflexive et collective du savoir » (Claverie, 2026, p.36).

Pour amener, en situation de cours effective, les élèves à s'ouvrir progressivement à des questionnements artistiques, culturels et sociétaux, les enseignantes et les enseignants identifient une problématique assimilable à une situation-problème (Meirieu, 1987) invitant les élèves à résoudre plastiquement la situation donnée, à partir de leurs connaissances procédurales et déclaratives antérieures tout en développant de nouvelles manières d'agir et de penser. La pratique, appréhendée comme un agir productif, cristallise le processus de conscientisation des savoirs – ces derniers prenant vie dans l'action plastique et se formalisant dans le rapport entre action et réflexion (Gaillot, 1997).

Pour permettre aux élèves d'élargir leur potentiel expressif et réflexif, les enseignantes et les enseignants élaborent des « dispositifs pédagogiques sous-tendant une pratique principalement exploratoire » (MEN, 2026, p.6)<sup>5</sup> croisant action et initiative, épanouissement et raisonnement, observation et recul « dans une dynamique convergente vers les savoirs et compétences travaillés » (*Ibid.*). Cette dimension, « principalement exploratoire », de la pratique, place les élèves dans une conduite de l'action marquée par une part d'inattendu et de tâtonnements ouvrant la voie à la démarche de connaissance.

L'attitude prospective, dans laquelle chaque sujet apprenant est conduit à s'aventurer, entre en résonance avec le concept d'enquête théorisé par Dewey (1938) dans son approche pragmatiste de l'expérience et ainsi défini : « Une *enquête* est ouverte lorsque l'individu est confronté à une situation perturbante ou problématique qu'il ne parvient pas immédiatement à déterminer et qui implique qu'une série d'investigations soient engagées » (Thievenaz, 2019, p.20).

L'enjeu est ainsi de susciter chez les élèves une pensée réflexive en ayant recours à une méthode de régulation de l'expérience qualifiée d'enquête, « non au sens où elle appliquerait mécaniquement des schémas préalables, mais où elle permet d'ordonner et d'unifier l'expérience avec son lot d'incertitudes et d'imprévisibilités » (*Ibid.* p.138). De fait, composer avec une part d'incertitude et d'imprévisibilité dans le temps de l'expérience plasticienne, s'ouvrir à la sérendipité ou à la pratique de la dérive (Debord, 1956), ne s'apparente pas à un manque de réflexion mais est selon Pélissier (1994) « la marque d'un comportement de réceptivité et d'une sensibilité qui se manifeste par une aptitude à se saisir de trouvailles et à infléchir une direction prise, donc par un comportement actif » (p.3).

Enoncer que ménager un espace d'enseignement-apprentissage donnant aux élèves l'occasion d'éprouver un tel comportement est une des conditions qui permet de travailler sur le sens de l'action et sur l'appropriation du savoir au fil de cette action ne va cependant pas sans poser problème du point de vue de l'organisation pédagogique et didactique d'une situation d'enseignement-apprentissage : comment en effet anticiper l'opérationnalisation d'un dispositif reposant sur une part d'inconnu ? Comment penser le déroulé temporel d'une séquence tout en intégrant, *in vivo*, ce qui advient ? En d'autres termes, comment enseigner (avec) l'inattendu ?

## **2. Mise en œuvre du temps de Formation-recherche**

### **2.1.Filiation théorique**

Les modalités de fonctionnement du GRAP-CF renvoient au domaine des recherches participatives qui, puisant leur origine dans les travaux de Dewey (1910), proposent un nouveau rapport à l'empirie en abordant la relation pratique-théorie sous l'angle de l'interfécondation

---

<sup>5</sup><https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Le%20projet%20de%20programmes%20d%E2%80%99arts%20plastiques%20et%20d%E2%80%99histoire%20des%20arts%20pour%20le%20cycle%204-477323.pdf>

(Desgagné et Bednarz, 2005). L'orientation pragmatiste de ce courant scientifique engage le milieu scientifique à investiguer des situations ancrées dans les actions professionnelles ordinaires tout en prenant en compte le sens construit par les acteurs de terrain (Brière et Simonet, 2021) au sein d'une zone partagée entre chercheurs et praticiens (Morrisette, 2013). Une telle approche, prise dans son sens élargi, relève, comme énoncé dans notre introduction, du domaine des recherches participatives. Une telle appellation, très générique, renvoie à une pluralité de démarches. Il peut être en effet question de « Recherches-actions », de « Laboratoire du changement », de « Recherches collaboratives », de « Communautés de pratique », de « Recherches créatives », d'« Ingénierie didactique », de « Lesson Study », d'« Intervention-recherche » – autant de termes qui se recoupent autour d'une volonté commune : contribuer au développement des connaissances liées à la pratique et au développement de la pratique elle-même, mais qui renvoient dans le même temps à des ancrages théoriques et à des orientations méthodologiques distincts.

Notre orientation scientifique s'inscrit dans le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2002), tournée vers la co-analyse et le développement de l'activité des actrices et acteurs de terrain dans leur milieu de travail – une activité entendue selon la perspective historico-culturelle de l'interactionnisme social (Vygotski, 1985) comme expérience collective régulée par des ressorts sociaux et médiée par des objets matériels et symboliques culturellement élaborés. Composant avec le vivant du métier et les conflits vitaux qui l'accompagnent, insufflant des interférences entre le réalisé et le réalisable, l'acté et l'empêché, le réel de l'activité contribue à transformer le milieu de travail tout en renormalisant les prescriptions.

Un des enjeux de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante – « rendre compte de la façon dont le "métier" procède à des ré-aménagements organisationnels, modifie des milieux de travail pour remplir les obligations prescrites et redéfinies » (Amigues, 2002, p.200) amène à considérer que le travail consiste moins à appliquer des prescriptions qu'à tenter de vaincre les difficultés du métier en faisant preuve d'inventivité (Wisner, 1995). C'est ainsi que, selon Vinatier et Pastré, « le travail effectif a toujours une dimension créatrice, de sorte qu'il y a plus dans l'activité que dans la tâche à effectuer » (2007, p. 97). Ce plus dans l'activité a à voir avec la subjectivité du sujet, entendue comme capacité d'être affecté par l'expérience du travail (Coutarel et Daniellou, 2011).

## **2.2.Orientation méthodologique retenue**

Le dispositif méthodologique déployé a visé à engager les enseignantes et les enseignants du GRAP-CF à opérer un retour sur leur expérience du travail, à revisiter leur activité passée pour en découvrir les dimensions non réalisées ou non perçues. Ce processus de relecture de l'activité prend appui sur des phases de co-analyse des pratiques professionnelles éprouvées au cours desquelles l'observation acquiert un pouvoir transformatif reposant sur un élément clé : la comparaison interindividuelle. Le fait de croiser ainsi regard et relation favorise l'émergence de possibilités non encore envisagées et contribue potentiellement au développement professionnel de chacune et de chacun sans imposer pour autant une « bonne pratique » – le développement étant avant tout à comprendre « comme une transformation jamais certaine, toujours imprévisible de ce qui a été vécu par le formé dans son activité de travail pour tenter d'en faire quelque chose d'autre susceptible de lui faire gagner en pouvoir d'agir dans son milieu de travail » (Félix et Mouton, 2019, p.4). La démarche expérimentale menée repose ainsi sur une dialectique de décontextualisation et de recontextualisation de l'activité concrète : le retour sur l'expérience passée n'a alors de sens que rabattu sur le vécu de la situation présente et à venir, dans un milieu où se réélabore l'expérience non en prenant appui sur le seul déclaratif, à savoir sur ce que disent les enseignantes et les enseignants de ce qui est fait, mais en opérant

un retour sur des traces réelles de l'activité, à savoir sur ce que les enseignantes et les enseignants font de ce qui est dit. Ces traces réelles de l'activité, dans le cadre de la méthodologie retenue – la photographie adressée (Félix et Mouton, 2019) – prennent la forme de prélèvements photographiques, exploités non pas comme seul témoignage de ce qui a été mais plutôt comme un discutant. Le recours à la photographie adressée renvoie à une méthode indirecte qui permet de déclencher une analyse individuelle et collective de situations professionnelles que l'on peut qualifier de problématiques, en lien avec des préoccupations de métier réfléchies ensemble.

### 2.3. Déroulé temporel du dispositif expérimental de Formation-recherche

L'ensemble de la Formation-Recherche du GRAP-CF s'est déroulé en visioconférence, à raison de 2 heures par session de travail, pour un total de 12 heures, réparties sur un empan temporel de 6 mois, soit un rythme d'une session de travail par mois. De façon synthétique, sont présentés ci-après les différents points d'étape du dispositif, qui se sont stabilisés au fur et à mesure de l'avancée de la Formation-recherche, en incluant des temps de travail communs et des temps de travail intermédiaires (Figure 1).

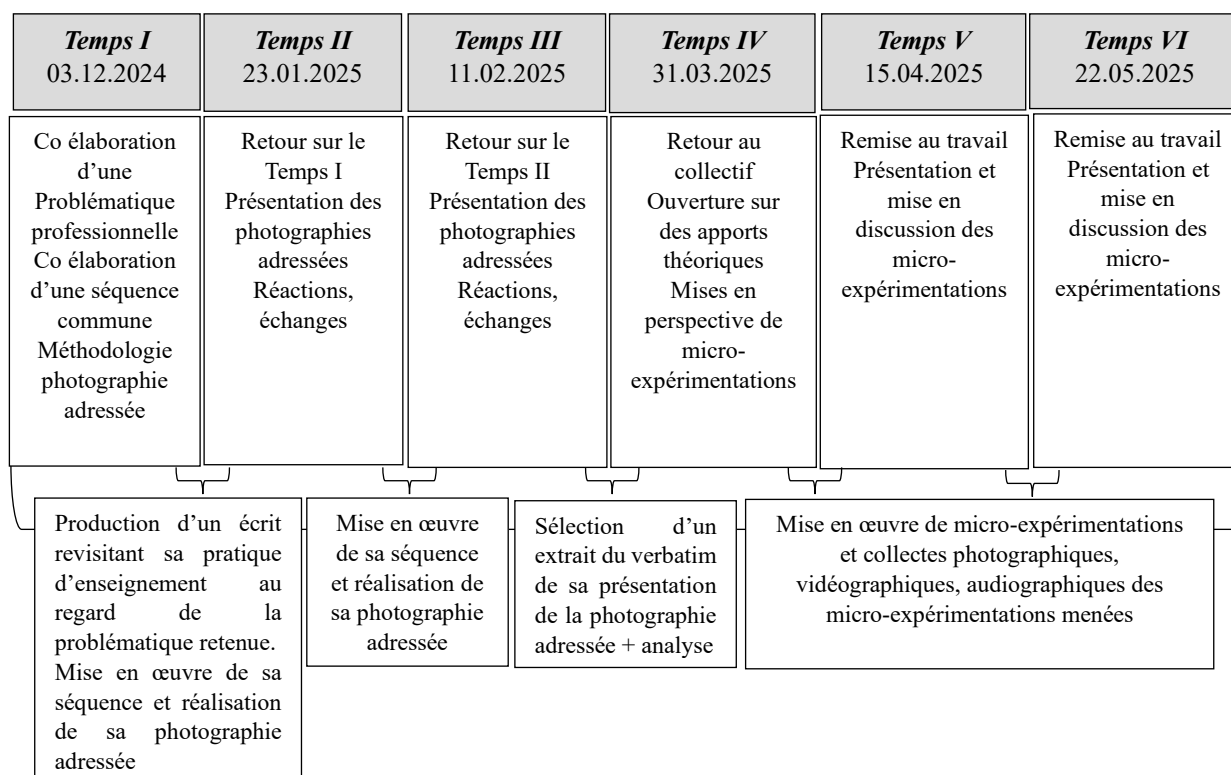


Figure 1. Repères chrono-méthodologiques des points d'étape du GRAP de Clermont-Ferrand

Le Temps I a permis :

- D'identifier et de discuter, en partant de l'élaboration d'une carte mentale rendant visible tout ce avec quoi chaque enseignante et enseignant compose, le « difficile à faire », en situation effective de cours.
- De repérer une préoccupation commune et de co-constituer une problématique professionnelle.
- De concevoir une séquence dont la mise en œuvre viserait à mettre à l'épreuve cette problématique professionnelle.

- De présenter la méthodologie de la photographie adressée et d'en préciser les enjeux ainsi que la teneur.

- De formuler la demande relative à la conception de sa photographie adressée : « Lors de la mise en œuvre de votre séquence, faites une photographie d'un temps et d'une situation de travail spécifiques qui renvoie, selon vous, au questionnement professionnel commun en vue de l'adresser (en lui donnant un titre) aux membres du collectif ».

Le Temps intermédiaire qui a suivi a contribué, en opérant un retour sur « ce que je fais habituellement », « ce que je ne fais pas » et « ce que j'aimerais faire », de s'interroger sur l'acté et l'empêché dans l'ordinaire de sa pratique professionnelle.

Les Temps II et III ont permis à chaque enseignante et enseignant :

- De donner à entendre différents registres de sens au cours de la présentation de sa captation photographique en interrogeant pourquoi, en lien avec le questionnement professionnel retenu, avoir choisi de montrer précisément ce cliché. L'importance du « précisément » induisait un enjeu : ne pas tout expliquer au sujet de sa séance en recourant à un niveau de prise de parole générique et déclaratif, mais rester au plus près de ce qui s'était joué, là, à l'instant précis de la prise de vue photographique, au plus près des éléments présents dans l'image en question, en partant des indices visuels captés.

- De s'engager dans une activité dialogique autour de ces indices visuels et des mots choisis pour adresser sa photographie au groupe jusqu'à atteindre potentiellement ce qui pourrait s'apparenter au *punctum* de l'image tel que défini par Barthes (1980) : ce ou ces détails spécifiques provoquant une réaction émotionnelle inattendue, tel un élément qui « point », « poigne » ou « perce » et crée une connexion intime et subjective avec l'image.

- De partir de ce qui advient de l'interaction subjective déclenchée par la mise en regard et en parole autour des photographies adressées pour dégager des questionnements saillants.

Le temps intermédiaire qui a suivi a consisté à sélectionner un extrait du verbatim de la présentation de sa photographie adressée (échanges compris) en répondant à une demande : « Identifiez un passage de votre verbatim qui vous a interpellé, étonné, et sur lequel vous souhaiteriez porter la focale ».

Le Temps IV a permis :

- De créer quelques ouvertures scientifiques en prenant appui sur les références théoriques convoquées par certains membres du GRAP-CF lors des Temps II et III.

- D'opérer un retour sur certains moments choisis parmi les différentes analyses conduites dans le GRAP-CF (dont l'extrait de verbatim) de façon à se projeter dans d'autres possibilités d'action.

- De basculer dans une remise au travail en envisageant la mise en œuvre de micro-expérimentations avec ses classes ainsi que l'élaboration de divers outils méthodologiques revisitant, voire renouvelant sa pratique professionnelle ordinaire.

Les Temps V et VI ont permis :

- A chaque enseignante et enseignant de présenter les micro-expérimentations menées en prenant appui sur les traces collectées pour opérer un retour réflexif sur son propre travail.

- A l'ensemble du GRAP-CF de faire émerger des échanges entre pairs des questionnements sur les marges de manœuvre situationnelles expérimentées au sein desquelles chaque enseignante et enseignant a infléchi et potentiellement élargi son champ d'action.

Tout au long de ces temps de travail, le rôle de l'enseignante-chercheuse a consisté à collecter les traces du travail pour les remettre en mémoire mais aussi les remettre en jeu et en perspective ainsi qu'à s'effacer sur le plan des contenus disciplinaires pour proposer une expertise méthodologique favorisant la co-production de savoirs sur un objet de préoccupation mutuelle – co-production de savoirs activée et nourrie par l'expertise enseignante. Le rôle de l'IA-IPR s'est quant à lui décentré par rapport aux modalités d'interactions habituellement activées dans

le quotidien de ses missions, en adoptant une posture d'écoute attentive et continue tout au long du déroulé et du développement du dispositif de Formation-recherche.

## **2.4.Collecte et traitement des données**

Chaque temps de travail commun (Temps I à VI) a été enregistré et a donné lieu à une retranscription sous la forme d'un verbatim. Pour chaque verbatim, un processus de codage a été mis en place en procédant en deux étapes :

- Pour le premier niveau de traitement, mise en place d'un codage des verbatims identifiant les différents thèmes de discussion abordés ainsi que les préoccupations des enseignantes et des enseignants au fil des échanges afin de les transformer en unités thématiques. Chacune des unités thématique a été nommée et accompagnée du signe dièse suivi d'un chiffre correspondant à son ordre de première apparition dans les tours de parole. Pour exemple : « Les différents registres de modulation de l'espace de la salle de classe#1 » correspond à la première unité thématique identifiée. L'ordre de première apparition a été ainsi fixé et reconduit à chaque repérage du même thème dans la totalité du verbatim traité.

- Pour le second niveau de traitement, déconstruction des verbatims initiaux pour ventiler l'ensemble des contenus de chaque unité thématique identifiée dans un tableau spécifique. Le regroupement de ces extraits a permis de procéder à une lecture continue de l'ensemble des réflexions et préoccupations d'une même unité thématique.

La méthode retenue pour ces deux premiers niveaux de traitement relève d'un codage de premier ordre dans la mesure où « les codes de premier ordre renvoient à un codage descriptif ou thématique, ce qui constitue par essence un codage très proche des données » (Point, 2018, p. 273).

- Pour le troisième niveau de traitement, élaboration d'un chemin de pensée reconstituant pour chaque unité thématique le fil des arguments. Ce troisième niveau de traitement a permis de proposer un concentré des principaux arguments exposés par les enseignantes et les enseignants.

Tout au long de la démarche de traitement des données a été préservé le souci de rester au plus près de la parole des participantes et des participants en allant puiser dans le langage de la sémantique naturelle de l'action (Sensevy, 2001) la terminologie permettant de restituer le fil des idées débattues. L'objectif général visé au cours de la mise en œuvre de ces différentes étapes était de dépasser la linéarité des échanges pour combiner sous la forme d'un réseau de pensée certains nœuds de réflexion ou précipités réflexifs extraits du matériau verbal des verbatims – la circulation ainsi établie au sein de chaque verbatim et entre les verbatims permettant d'entrer dans une démarche d'analyse de type indiciaire (Ginzburg,1980), au fondement d'une montée en généralité des résultats.

## **3. Résultats**

Dans le cadre de cette publication, nous porterons la focale sur les résultats émanant de l'analyse des Temps I à III du dispositif de Formation-recherche du GRAP-CF, soit la partie dédiée à la genèse d'une problématique professionnelle et à la présentation et mise en discussion des photographies adressées référées à la problématique professionnelle co-constituée à l'issue du Temps I. C'est ainsi que lors des Temps I à III, le premier niveau de traitement des verbatims a fait ressortir cinq unités thématiques :

« Les différents registres de modulation de l'espace de la salle de classe#1 »

« L'étayage de la mise en réflexion des élèves au cours de la séquence#2 »

« Les enjeux des modes d'évaluation du processus d'apprentissage#3 »

« La place et le rôle des apports culturels et de l'outillage méthodologique #4 »

« Les interactions entre élèves#5 »

Parmi ces unités thématiques, nous nous concentrerons sur les deux premières unités thématiques (#1 et #2) dans la mesure où ce sont celles qui ont particulièrement (pré)occupé les enseignantes et les enseignants tout au long de leurs échanges et expérimentations.

Nous procéderons en deux étapes : une première étape rendant compte des premiers éléments de réflexion ayant émergé du Temps I et une deuxième étape rendant compte de l'avancée de la réflexion au fil de l'activité discursive de l'équipe enseignante sur les Temps II et III.

### 3.1.Co-constitution d'une problématique professionnelle

Au cours du Temps I du dispositif de Formation-recherche, les échanges entre pairs ont porté la focale sur, parmi tout ce avec quoi chaque enseignante et enseignant compose, le « difficile à faire » en situation effective de cours. Ces échanges ont pris appui sur une demande formulée en ces termes par l'enseignante-chercheuse : « Qu'est-ce qui peut, en situation effective de cours, tout au long de la conduite de l'étude, s'avérer difficile, non pas à dire mais à faire ». Le récapitulatif suivant (Tableau 2) présente dans leur ordre chronologique d'apparition chacune des difficultés professionnelles retenues par les enseignantes et enseignants du GRAP-CF.

|           |                                                                                                                                 |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kate      | « Se positionner lors des temps de verbalisation à partir des productions d'élèves »                                            |
| Perrine   | « Être sûre que tous les élèves ont travaillé pendant l'heure »                                                                 |
| Salomé    | « Mettre les élèves en situation de création ou de réflexion sans perdre l'attention ou la volonté des élèves »                 |
| Dario     | « Emmener l'élève à se poser des questions »                                                                                    |
| Chloé     | « Optimiser l'espace de classe pour dynamiser la pratique des élèves »                                                          |
| Claire    | « Maintenir un climat propice au travail sans pour autant "empêcher" les élèves de faire »                                      |
| Carl      | « Réussir sur le temps long à garantir motivation et attention pour tous les élèves d'un groupe »                               |
| Jeannette | « Arriver à faire comprendre à un élève qu'il entre dans une démarche et définir avec lui ce qu'est une démarche »              |
| Nathan    | « Savoir comment faire lorsque la production d'un élève semble ne pas répondre aux attentes »                                   |
| Diane     | « Capter l'attention de tous sans passer par la singularité et la répétition des consignes »                                    |
| Ana       | « Arriver à ce que l'élève n'ait pas peur de l'échec, qu'il essaye pour trouver, qu'il regarde ses erreurs pour réussir après » |
| Alice     | Faire en sorte que tous les élèves puissent s'appropriier le sujet et puissent travailler en confiance et avec plaisir »        |

Tableau 1. Temps I. Inventaire du « difficile à faire » identifié par le GRAP-CF

C'est en mettant en réflexion ces différentes formulations rendant compte du difficile à faire que le GRAP-CF en est arrivé à resserrer son propos autour d'une notion centrale – l'autonomie des élèves – une notion traversant l'ensemble de leurs préoccupations et ouvrant sur un nœud problématique formulé collectivement : comment, avec des contraintes de temps et d'espace générant de la ressource et/ou de l'empêchement, (en)cadrer le travail des élèves tout en favorisant le développement de leur autonomie ? Ce nœud problématique interroge la manière dont l'enseignante ou l'enseignant compose avec plus particulièrement deux des quatre éléments structuraux au fondement de son action professorale : la « régulation » et la

« dévolution ». Bien que partageant un terreau d'action commun – le processus d'enseignement-apprentissage – chacun de ces termes renvoie à des gestes de métier distincts. La régulation concerne les comportements que l'enseignante ou l'enseignant « produit en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes » (Sensevy et *al.*, 2000, p. 269) là où la dévolution renvoie à un « processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage » (Sensevy, 2001, p.211) en rendant chaque élève acteur et actrice des actions engagées et des apprentissages réalisés. Selon Amade-Escot (2005), la dévolution « est un pari toujours en chantier », dans la mesure où les élèves ont tendance à tirer sur le contrat didactique « pour continuer à faire ce qu'ils savent faire et s'engager dans des actions qui ne remettent pas en cause leur équilibre ou leurs habitudes motrices » (p.96). Or, nous avons vu précédemment que mettre en œuvre une phase d'expérimentation en cours d'arts plastiques visait à déstabiliser l'activité des élèves, donc à les amener dans le hors-champ de ce qu'ils savent faire pour entrer dans une démarche d'enquête et dans une série d'investigations porteuses de renouveau plutôt que reposant sur des automatismes scolaires. Nous touchons ici à ce qui spécifie l'action didactique, à savoir que « les situations nouvelles (les jeux nouveaux) introduits par le professeur, rentrent forcément pour une part en rupture avec les usages déjà établis (l'institution incorporée) » (Sensevy, 2001, p.218). L'effectuation de ce pas de côté, composant avec de l'imprévisible par rapport aux repères habituels, ouvre la voie à l'autonomie telle que définie par Bonasio (2025) : « un processus d'appropriation, par les individus, d'un monde extérieur qu'ils vont progressivement intégrer sous la forme d'outils incorporés qui contribueront à construire un nouveau rapport au monde et à s'assumer en tant qu'individu » (p.196). Pour que cette intégration progressive puisse se faire sans perdre en cours d'apprentissage les élèves, il s'avère nécessaire d'approcher l'autonomie comme une construction reposant sur une dynamique d'étayage. Le fait que l'étayage renvoie à la métaphore de l'échafaudage qui soutient, qui doit être fiable mais qui dans le même temps est voué à disparaître (Bruner, 1983) nous éclaire sur la nature des relations entre les actions de régulation et de dévolution : non pas exclusives les unes des autres mais complémentaires, avec des rapports d'équilibre à nouer et dénouer différemment au fil du processus d'enseignement-apprentissage. Lorsque le GRAP-CF s'interroge sur comment (en)cadrer le travail des élèves *tout en* favorisant le développement de leur autonomie, il situe le curseur de ses préoccupations à cet endroit précis de jonction et de jeux d'interférence entre ces deux éléments structuraux de l'action professorale que sont la régulation et la dévolution. La problématique professionnelle ainsi formulée les amène à intégrer dans leurs réflexions sur les modalités d'accompagnement des apprentissages des élèves la question de leur retrait progressif ainsi que de l'incidence de ce retrait sur la puissance d'agir des élèves. En s'interrogeant sur la possibilité d'enseigner une expérience relevant « à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement » (Chabanne et *al.*, 2012, p. 17), le GRAP-CF porte attention à la dimension émancipatrice des gestes, des postures de travail et de la démarche des élèves – donc à leur autonomie.

### **3.2. Une dynamique d'apprentissage corrélée aux potentialités spatiales de la classe**

A l'issue du Temps I du dispositif de Formation-recherche, le nœud problématique ainsi identifié a été transformé en un objet de réflexion à mettre au travail dans le cadre d'une expérimentation de séquence co-construite autour d'une même entrée de programme – la présence matérielle de l'œuvre dans l'espace. L'ensemble de l'équipe enseignante a choisi de

mettre en place un travail de groupe autour de l'installation, tout en ajustant la structuration de la séquence au niveau et profil des classes dans lesquelles allait être menée l'expérimentation. Chaque membre de l'équipe enseignante du GRAP-CF s'est alors projeté dans la mise en œuvre de cette séquence avec un objectif fixé pour les Temps II et III : capter un temps fort de leur séquence témoignant de ce qui aura été vécu et éprouvé en situation effective de cours autour de l'objet de réflexion commun.

Au cours de la présentation des photographies adressées et des échanges qui ont suivi, chacune et chacun a expliqué comment la prise en compte de la configuration spécifique de leur salle de cours avait donné lieu à tout un travail d'agencement et d'aménagement de différents lieux d'apprentissage renvoyant à une mise en forme spatiale de leur projet pédagogique. L'analyse des verbatims a permis de faire ressortir différentes zones d'apprentissage dédiées chacune à des modalités de travail et à des circulations des savoirs distinctes :

-Zone(s) fixes dédiée(s) à la distribution, au rangement et nettoyage du matériel (casiers, placards, étagères, éviers ...) ou potentiellement amovibles (« J'ai plusieurs petits meubles à roulettes qui peuvent se déplacer avec la peinture donc ils les prennent vers eux et ils les font passer ailleurs » Ana).

-Zone(s) dédiées à la pratique des élèves, qu'il s'agisse de recherches ou de productions abouties (« J'aimais bien cette image-là pour voir les différentes attitudes des élèves, voir tous les éléments, le cahier, le carnet et la trousse avec tous les outils qu'on peut avoir pour rendre compte de comment on matérialise une réflexion qui engendre la démarche et après la production finalisée » Jeannette). Cette zone de pratique, aux configurations variées (tables en îlots, en chevrons, en rangée ...) peut être potentiellement amovible (« ça ne me pose pas de souci qu'ils puissent changer les tables pour faire un angle par exemple avec deux tables et travailler en se créant un espace spécifique » Diane), voire plurielle (« Ils travaillent plutôt dans une seule partie de la classe avec une autre partie au fond qui serait un peu comme une sorte d'atelier, où on peut voir d'ailleurs quelques élèves » Chloé).

-Zone(s) d'affichages pérennes ou ponctuels (« Il y a un grand espace qu'on a aménagé avec des cimaises et tout pour pouvoir accrocher les travaux des élèves » Carl).

-Zone(s) de monstration des productions des élèves (à l'horizontale ou à la verticale) et de projection de références servant entre autres moments collectifs la verbalisation.

-Zone(s) de recherches culturelles (ordinateurs et bibliothèque de classe) ou méthodologiques (agenda de travail collectif, colonne de l'autonomie ...).

L'identification de ces différents espaces physiques d'apprentissage présente des points de recoupements avec la typologie des zones et situations d'apprentissage élaborée par le projet européen consacré aux nouvelles pratiques pédagogiques du Future Classroom Lab (FCL). Cette typologie comporte six zones d'apprentissages reliées à six situations d'apprentissage :

- Une zone de recherche et d'accès aux ressources (textes, images, vidéos, son, etc.)
- Une zone de création pour la réalisation de projets.
- Une zone de présentation avec interactivité, audience, etc.
- Une zone d'échange et de collaboration.
- Une zone d'interactions entre l'enseignant et les élèves.
- Une zone de développement plus personnel (apprentissage informel, recherches individuelles).

En portant ainsi attention à l'exploitation des potentialités spatiales de leurs classes, le GRAP-CF (s')interroge (sur) son sens au regard des enjeux et finalités pédagogiques et didactiques visés. Les interrelations établies entre la modulation de l'espace de la classe et la modulation des différents scénarios pédagogiques qui en découlent révèlent une vision holistique des

situations d'enseignement-apprentissage : l'action didactique, entendue comme une « action organiquement relationnelle entre professeur, élèves et savoirs » (Sensevy, 2006, p.205), s'incarne en situation dans un espace dont la configuration et l'investissement jouent un rôle de levier comportemental. Cette pleine contribution du facteur spatial aux modalités de travail tant des enseignantes et des enseignants que de leurs élèves ne coule cependant pas de source, si l'on se réfère aux échanges activés par la présentation des photographies adressées. Il est en effet régulièrement fait état d'un certain nombre de contraintes et d'empêchements freinant l'action professorale. Parmi les problématiques évoquées :

- L'inadéquation du mobilier scolaire (« Moi j'ai une classe qui paraît grande, enfin grande parce qu'en fait j'ai des énormes tables qui ne sont pas faites pour ma salle donc j'en ai commandé d'autres, j'espère en recevoir des plus petites pour justement pouvoir circuler et que les élèves aussi puissent circuler » Salomé).

- L'inadéquation de l'installation de l'équipement scolaire (« Le vidéoprojecteur n'a pas été centré, ce qui fait que tout est, enfin c'est, les élèves ne voient pas donc on passe enfin je passe souvent mon temps à leur demander de enfin ils prennent leur chaise et ils se déplacent pour pouvoir bien voir quand je projette quelque chose » Chloé).

- Le manque de visibilité découlant de la configuration de l'espace de la salle de classe (« Le problème et cette photo le montre bien, c'est que c'est une salle de classe qui est tout en longueur et qui fait qu'il y a toute une partie des élèves à droite que je ne vois pas donc je suis obligée de me déplacer régulièrement » Ana) ou de la présence d'angles morts générés par des éléments architecturaux (« Alors donc déjà c'est une grande salle d'arts plastiques qui a des avantages mais qui a aussi des inconvénients pour avoir une sorte de visu sur tous les élèves puisqu'on peut voir au fond qu'il y a trois poteaux qui me cachent la visibilité » Chloé).

De façon récurrente, un certain nombre d'enseignantes ou d'enseignants évoque les déplacements des élèves ou leurs propres déplacements dans l'espace de la salle de classe au fil d'une séance. L'attention portée à l'usage de ce terme de déplacement, qui revient pas moins de 43 fois au cours des temps II et III consacrés aux photographies adressées, nous a permis d'identifier un enjeu fort venant éclairer la problématique professionnelle co-constituée par le GRAP-CF.

### **3.3.Déployer ou replier le potentiel spatial de la salle de cours ?**

Moduler l'espace physique de la classe pour ménager différentes zones d'enseignement-apprentissage permettant « la liberté du corps et des gestes, la collaboration entre pairs, l'adaptation de la forme au projet pédagogique » (Becchetti-Bizot, 2019, p.5) génère différents types de modalités de travail mais aussi de postures d'apprentissage ouvrant la voie de façon plus ou moins marquée au développement de l'autonomie des élèves. Il semblerait que plus le potentiel spatial est activé, plus les élèves prennent des initiatives et entrent dans une dynamique d'apprentissage au sein de laquelle initiatives personnelles et/ou interactions entre pairs prennent le relais de la conduite de l'étude initiée et menée par l'enseignante ou l'enseignant, à l'image de ce témoignage de Céline : « Ils étaient libres de choisir l'espace de la classe qu'ils souhaitaient. Donc on voit sur la photo une certaine agitation où on a des élèves qui se déplacent, qui se concertent, on voit même des jeunes filles un petit peu floues parce que dans leurs mouvements elles sont assez rapides, il y en a une qui se dirige vers le pistolet à colle, une autre qui, enfin un petit groupe d'élèves autour du lavabo pour laver leurs pinceaux de peinture sachant que d'autres avaient aussi choisi le lavabo pour installer leurs réalisations ».

Plus le potentiel spatial bat son plein, plus les élèves sont amenés à assurer et assumer la responsabilité de leurs gestes d'étude et à s'engager dans un processus d'enseignement-apprentissage non plus monogéré mais polygéré : « Les élèves se lèvent ou quand ils ont des possibilités pour se déplacer ou par exemple une demande qui leur est faite où ils communiquent avec leurs voisins, leurs voisines ou vont chercher des informations à d'autres endroits de la salle, ils se l'approprient cet espace de classe, voilà on sent qu'ils ont une certaine forme de liberté et ça a l'air de leur plaire » (Salomé). La mise en relation entre le déplacement des élèves, y compris dans le hors-champ de la classe et leur liberté d'agir est au cœur des réflexions des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils échangent sur la mise en autonomie des élèves: « Ce qui m'intéressait aussi dans cette photo, c'est la place de l'élève dans l'espace, ce qui est une chose qui revient souvent depuis le début sur les photos puisqu'ils sont entièrement libres dans cet espace-là et on voit en fait que les groupes se constituent et travaillent de façon autonome dans les quatre coins de la salle en sachant qu'il y a un autre groupe qui est à l'extérieur » (Dan). Une des difficultés évoquées renvoient à la gestion des rythmes de travail – entre resserrer l'attention des élèves autour de la parole de l'enseignante ou de l'enseignant, ce que Salomé traduit en ces termes : « Ce qui est difficile pour moi c'est de gérer les rythmes et d'arriver à les regrouper pour qu'ils m'écoutent à un moment donné précis » – et leur passer la main pour qu'« après, ils reprennent en repartant dans leurs différents espaces de travail ».

L'activation et l'investigation de la polyvalence spatiale de la classe aurait ainsi une incidence sur l'autonomie des élèves. Cette dernière se développerait au fil d'une oscillation régulatrice et dévolutive impulsée par la dynamique de travail mise en œuvre par chaque enseignante et enseignant.

Plus l'espace est investi, plus l'amplitude de l'oscillation régulatrice et dévolutive est optimisée : « Ils aiment ce mouvement, le fait de pouvoir se lever, d'avoir le droit de se déplacer, de choisir de leur propre initiative sans que je sois là à leur indiquer quoi faire, voilà, il y en a un qui pense, celui d'à côté il s'apprête à partir découper, le troisième à faire un travail photographique, enfin, il y a aussi cette émulation, je crois qui les stimule aussi, que s'ils sont tous assis de manière un peu statique à leur place à attendre les consignes » (Céline).

La mise en œuvre spatiale et procédurale de cette oscillation régulatrice et dévolutive impulsée par les enseignantes et les enseignants a cependant un revers. Elle coûte en énergie et génère des sentiments contradictoires : « Cette dynamique de travail elle est très stimulante pour les élèves mais en même temps je la trouve très fatigante. Donc voilà, je suis un peu partagée dans ce genre de séance entre la satisfaction d'un travail accompli par les élèves et en même temps une fatigue qui fait que voilà il y a des fins de journée où on se dit demain je vais faire quelque chose de plus serein, plus tranquille ». La fatigue provoquée par l'ouverture de l'espace aux élèves et à leurs prises d'initiatives évoquée par Céline est corroborée par ses collègues : « L'autonomie ils peuvent l'avoir, mais là je vais reprendre ce que disait aussi Jeannette, moi je souffre de fatigue, c'est-à-dire que je ne peux pas me lancer comme ça avec chaque classe parce que ça me demande beaucoup de vigilance et d'énergie » (Salomé). Un des facteurs clé de cette fatigue professionnelle concerne la gestion du bruit des élèves au travail, ou plutôt la gestion du bruit du travail des élèves en situation d'autonomie.

Quand le travail invite les élèves à s'exprimer, quand il s'ouvre à l'espace et aux autres, il s'accompagne d'une amplification sonore : « La difficulté que je rencontre, c'est toujours qu'est-ce qu'on tolère comme bruit. C'est-à-dire qu'à la fois, on ne peut pas évidemment accepter que ça puisse déranger et en même temps c'est un bruit actif, c'est-à-dire que vraiment en les observant, dans ma tête je me disais mais bon sang qu'est-ce qu'ils sont bruyants et quand je les ai observés individuellement, je me disais, mais en même temps ils travaillent donc comment

puis-je leur dire, arrête de travailler, va t'asseoir et ne fais plus rien pour ne pas faire de bruit. Voilà donc c'est toujours un petit peu la difficulté de la gestion du bruit et en même temps je les entendais aussi j'avais envie d'enregistrer des conversations parce que je les entendais parler entre eux de leur installation et je trouvais leurs échanges assez passionnants » (Céline).

Face à ce dilemme source de fatigabilité, une des solutions proposée est de créer un équilibre au sein d'une séance, d'une séquence, entre deux séquences ou différents niveaux, entre déplier le potentiel spatial de la classe – de façon à engager les élèves dans une pluralité de prises de décisions (matérielles, procédurales, interactives...) – et replier ce potentiel pour en revenir à une forme plus contenue de la dynamique de travail : « Je voulais revenir sur la gestion du bruit. Je crois que je l'ai évoqué mais je ne suis pas la seule et je suis un peu comme toi, quand je lance des sujets ou enfin des incitations où je sais que ça va générer du bruit ou du déplacement et donc une gestion aussi différente que quand ils sont sur leur table, je m'arrange pour que ce ne soit pas toutes les classes au même moment » (Salomé).

Cette dynamique d'alternance entre, passer la main en adoptant une posture de décentration favorisant l'engagement et la coopération entre élèves dans leurs apprentissages et, reprendre la main en se glissant dans un schéma d'actions clairement identifiables ponctué par des tâches réparties dans le temps et dans l'espace de façon anticipée et cadrée (Figure 2), permettrait de varier et d'amortir l'amplitude de l'oscillation régulatrice et dévolutive activée au fil du processus d'enseignement-apprentissage tout en ménageant son énergie sur le long cours afin de (re)donner du souffle à son agir professionnel

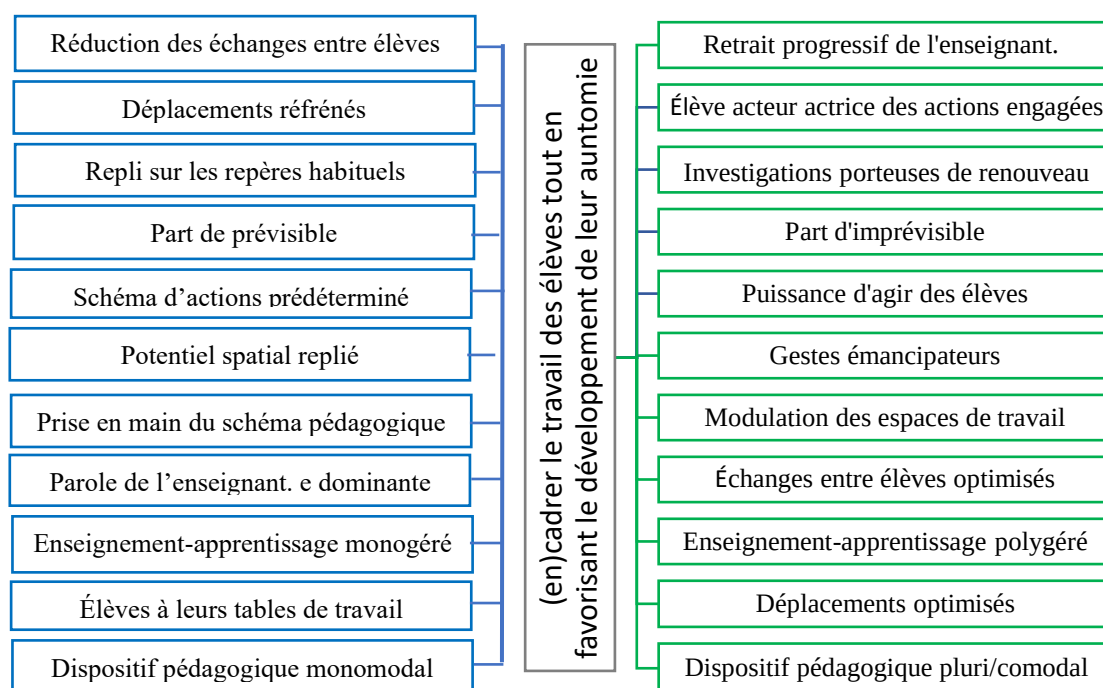


Figure 2. Dynamique de **fermeture** et d'**ouverture** des modalités de travail autour de la problématique professionnelle co-constituée

#### 4. Discussion conclusive et perspectives

L'analyse des verbatims des Temps II et III a permis de tirer quelques fils réflexifs sur la manière dont s'opérationnalisent les rapports d'équilibre entre les actions de régulation et les actions de dévolution. L'identification d'une interdépendance entre modulation de l'espace de la classe et

modulation des différents scénarios pédagogiques adaptables en situation de cours pour servir la dynamique d'apprentissage des élèves nous semble venir éclairer ce qui se joue au cœur du modèle dit hybridé de la séquence d'arts plastiques (Vieaux, 2022). Dans ce modèle, qui invite à reconfigurer les modalités de l'enseignement des arts plastiques en « croisant, métissant des modalités qui ainsi se fécondent mutuellement », les composantes disciplinaires n'y sont pas « strictement envisagées comme des temps inscrits dans une linéarité prédéfinie, affectés à une séance donnée, mais selon une possible récurrence à différents moments opportuns, ancrés dans la pratique plasticienne (englobante) et sur l'ensemble de l'espace-temps que constitue la séquence » (*Ibid.*, p.2).

La modulation de l'espace de classe pour servir la modulation des scénarios pédagogiques participe ainsi de l'élaboration d'un « dispositif pédagogique et didactique pluri-modal et co-modal » – à savoir « un agencement d'éléments coexistants, mobilisables simultanément ou à différents moments par les élèves » (*Ibid.*, p.4), dans « un environnement de ressources, de moyens, de compétences et/ou de repères rendus disponibles plus ou moins simultanément pour faciliter l'entrée dans les apprentissages et leur développement » (*ibid.*, p.6).

Ce faisant, les modalités de mise en œuvre d'un tel dispositif, en croisant une part d'anticipation et une part d'attention à ce qui se joue dans le vivant de la situation d'enseignement-apprentissage, présentent des points de recoupements et de correspondances avec la démarche d'enquête présentée *supra* et dans laquelle l'élève est conduit à s'aventurer.

De la même façon que la pratique artistique, dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques, engage les élèves à activer une posture d'étude composant avec une part d'inattendu, la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique et didactique pluri-modal et co-modal engage les enseignantes et les enseignants à développer une posture de conduite de l'étude composant là aussi avec une part d'inattendu.

Dans un cas comme dans l'autre, les jeux d'équilibre à établir entre le connu et l'inconnu ouvrent, *in situ* et *in vivo*, un champ de possibles, tant du point de vue de l'apprentissage que de l'enseignement, en inscrivant les gestes professionnels des enseignantes et des enseignants dans le registre de la pédagogie de l'improvisation théorisée par John Dewey et ainsi résumée : « Nécessaire pour affronter l'inanticipable, l'improvisation n'est donc pas l'opposée de l'organisation, mais elle doit s'équilibrer avec cette dernière, comme les deux éléments d'un mobile précaire » (Point, 2024, p.10), de façon à ne pas être perçue comme insécurisante par les élèves.

Considérer la part de l'inattendu et de l'imprévisible dans les gestes d'apprentissage des élèves ainsi que dans les gestes de conduite de l'étude par les enseignantes et les enseignants place la notion de processus au cœur de la dynamique tant de la pratique des élèves que de la pratique d'enseignement. Un processus rythmé par différentes phases d'oscillations régulatrices et dévolutives déclenchées par les enseignantes et les enseignants pour accompagner au plus près les apprentissages situés des élèves dans une relation structurée par des gestes didactiques caractérisant l'action professorale.

Aux opérations de régulations et de dévolutions dont les modalités de mise en œuvre constitue le cœur du questionnement du GRAP-CF, viennent s'adjoindre deux autres types d'actions professorales : définir, qui vise à « poser un certain nombre d'objets et à établir le cadre d'une situation » (Sensevy et *al.*, 2000, p. 268) et institutionnaliser, qui vise à « donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme » (Brousseau, 1998, p.311).

Au sein de cet écosystème, le rythme de déclenchement des différentes phases d'oscillation régulatrice et dévolutive renvoie à des niveaux de fréquence qui introduisent du jeu dans le contrat didactique, comme lorsque, par exemple, les enseignantes ou les enseignants décident « d'occuper moins d'espace symbolique dans la classe, à un instant précis, en mettant les élèves "à la recherche " » (Sensevy, 2001, p.210).

Dans le cadre de notre étude, nous avons vu que le déclenchement de ces niveaux de fréquence était corrélé aux visées du projet pédagogique de chaque enseignante et enseignant ainsi qu'au degré de fatigabilité généré par la charge mentale et physique du métier.

Les niveaux de fréquence des différentes phases d'oscillation régulatrice et dévolutive ainsi activés en contexte, peuvent entrer en résonance avec une modalité présentée par Vieaux (2022) comme mobilisatrice et au service des apprentissages et, fondamentalement, de la pratique : « l'impulsion », qui contribue, lorsqu'elle est déclenchée comme « relance de diverses phases plasticiennes », à « "imprimer" des dynamiques dans une situation donnée et avec des moyens disponibles, et non, strictement, "lancer" des hypothèses vers une direction visée et sans moyens immédiatement à disposition » (p.5).

Dans les deux cas, qu'il s'agisse de fréquences ou d'impulsions, les enseignantes et les enseignants agissent en situation en prenant appui sur une partition dont la trame, bien que conçue en amont de la séquence, s'actualise et se joue en direct, au fil des interactions avec et entre les élèves.

La difficulté évoquée par l'une des enseignantes du GRAP-CF de gérer les rythmes<sup>6</sup>, couplée avec le registre lexical convoqué – fréquence, impulsion, partition – nous conduit à établir une correspondance avec la poétique de *L'œuvre ouverte* d'Umberto Eco (1965)<sup>7</sup>. Dans cet ouvrage, l'auteur invite en effet à porter attention aux « œuvres ouvertes à une continuelle germination de relations internes, qu'il appartient à chacun de découvrir et de choisir au cours même de sa perception » (p.35). Pour appuyer son raisonnement il fait référence aux compositions d'un des acteurs majeurs de la musique contemporaine d'avant-garde, Henri Pousseur, expliquant que ce dernier considère l'œuvre non pas comme une forme déterminée une fois pour toute, qui relèverait d'une structure donnée, mais comme une invitation à choisir, un champ de possibilités ou une « constellation d'événements » (p.30) plaçant l'interprète au centre d'un réseau inépuisable de relations, dans un tissu relationnel qui « contrecarre l'imagination d'un espace auditif rectiligne » (p.131)<sup>8</sup>.

Tout comme l'acte musical, l'acte professoral relèverait d'une dynamique singulière générée par une mise en mouvement d'oscillations régulatrices et dévolutives (Figure 3) dont l'intensité et la fréquence s'ajustent, se règlent et se stabilisent en direct, au fil d'un processus d'enseignement-apprentissage en partie prévisible et en partie imprévisible.

---

<sup>6</sup> « Ce qui est difficile pour moi c'est de gérer les rythmes et d'arriver à les regrouper pour qu'ils m'écoutent à un moment donné précis » – et leur passer la main pour qu'« après, ils reprennent en repartant dans leurs différents espaces de travail » (Salomé)

<sup>7</sup> Il nous semble opportun d'opérer ici une connexion avec un auteur dont certains textes, parmi lesquels *L'œuvre ouverte*, font partie d'un patrimoine de lecture constitutif des soubassements théoriques de la discipline arts plastiques et de son cadre de références.

<sup>8</sup> Pour approfondir cette réflexion sur les correspondances établies entre champ de possibilités dans la musique concrète tel qu'abordé par Umberto Eco et champ de possibilités activé en situation de course d'arts plastiques tel qu'analysé dans le cadre de cet article, voir la conférence donnée par Isabelle Claverie au centre Pompidou-Metz auprès des enseignantes et enseignants d'arts plastiques en 2024: <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/le-processus-detayage/>

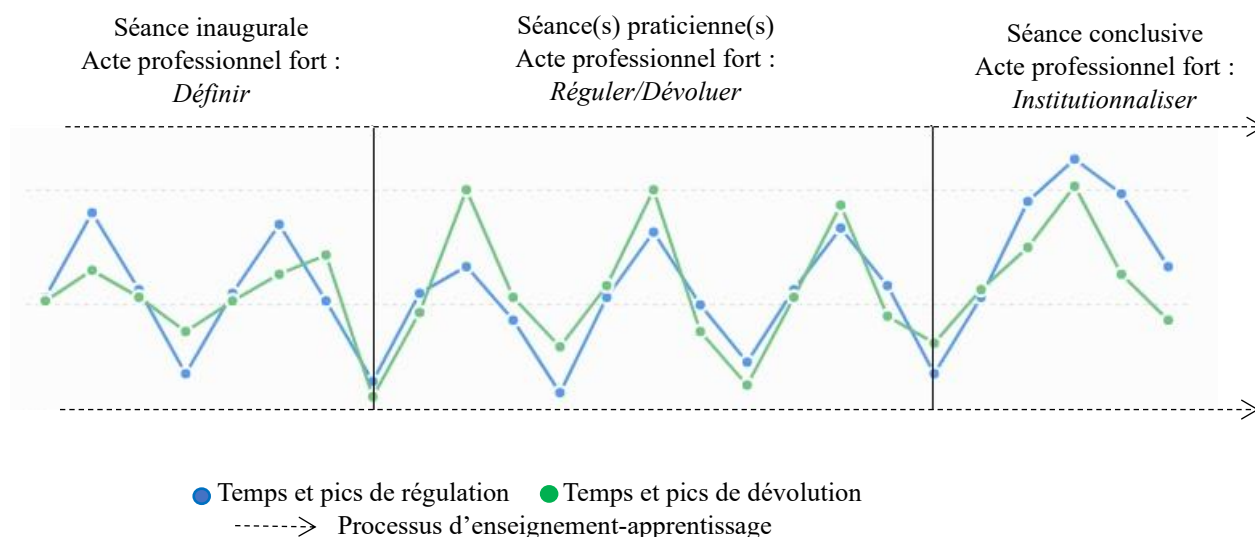


Figure 3. Mise en mouvement des oscillations régulatrices et dévolutives en situation de cours

La modélisation ainsi réalisée de l'activation de différents jeux de fréquence en situation vise à rendre compte visuellement de la manière dont peuvent être amenés à se ventiler et à se croiser les différentes phases de régulation et de dévolution au cours de la conduite de l'étude, sachant que la rythmique de ces oscillations varie en fonction de la singularité des situations, des enjeux spécifiques propres à chaque séance et à chaque séquence, ainsi que du style d'action des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques qui apportent leur pierre à l'édifice du milieu professionnel « en l'habitant par leur histoire propre » (Clot et Simonet, 2015, p. 35).

Cette modélisation invite à (re)penser la dynamique d'enseignement-apprentissage en opérant un changement de paradigme : d'un paradigme temporel inscrivant le scénario pédagogique dans une seule ligne directrice continue à un paradigme holistique, systémique, élargissant le champ des possibles des pratiques didactiques et pédagogiques dans le vivant du cours d'arts plastiques.

## Bibliographie

Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution et contrat didactique : Regard de l'éducation physique. Dans M.-H. Salin, P. Clanché, & B. Sarrazy (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques : Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau* (pp. 91–98). La Pensée sauvage.

Barthes, R. (1980). *La chambre claire*. Gallimard.

Becchetti-Bizot, C. (2019). Préface. Dans V. Faillet, *Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie*. Éditions Canopé.

Benveniste, C., & Netter, J. (2026). La formation des enseignants au défi de l'intégration. *Recherche & formation*, 104. <https://doi.org/10.4000/16gz2>

Bonasio, R. (2025). L'autonomie des élèves : Injonctions, pratiques, inégalités [Compte rendu de *L'autonomie des élèves : Injonctions, pratiques, inégalités*, de P. Rayou]. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 76(2), 194–199. <https://doi.org/10.3917/spir.076.0194>

Brière, F., & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : Analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & didactique*, 15(1), 49–76.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. La Pensée sauvage.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Claverie, I. (2026). S'ouvrir à l'Autre en arts plastiques : Un embrayeur de réflexivité propice au développement des compétences psychosociales des élèves. Dans E. Roy, I. Claverie, & L. Papon (Eds.), *Regards pluriels sur l'interdisciplinarité : Promouvoir l'altérité en éducation* (pp. 109–124). Delatour.

Coutarel, F., & Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique pour la prévention des troubles musculosquelettiques : Quels statuts pour l'expérience et la subjectivité des travailleurs ? *Travail et apprentissages*, 7, 62–80.

Daniellou, F. (2002, septembre). Le travail des prescriptions. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.-L. Vayssière (Eds.), *Actes du 37e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française* (pp. 9–16). GREACT & SELF.

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. *Les Lèvres nues*, 9. Allia.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.

Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245–258. <https://doi.org/10.7202/012754ar>

Dewey, J. (1910). *How we think*. Dans *The middle works of John Dewey, 1899–1924* (Vol. 6, 1910–1911). Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Logique : La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Seuil.

Félix, C., & Mouton, J.-C. (2025). La photographie adressée comme méthode d'intervention en formation des personnes enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(3), 86–109. <https://doi.org/10.7202/1126116ar>

Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique*. Presses universitaires de France.

Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3–44. <https://doi.org/10.3917/deba.006.0003>

Jacq, C., & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : Vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & Éducation*, 161(1), 111–118. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0111>

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 28–32.

Malet, R., Condette, S., Derivry, M., & Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif : Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco).

Marlot, C., & Ducrey Monnier, M. (Eds.). (2020). *La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation*. Formation et pratiques d'enseignement en questions.

Meirieu, P., & Avanzini, G. (1990). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF.

Mons, N., Chesné, J.-F., & Piedfer-Quêney, L. (2021). *Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation : Dossier de synthèse*. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) & Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco\\_CCI\\_formation\\_continue\\_Dossier\\_de\\_synthese\\_210218.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210218.pdf)

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.

Pélissier, G. (1994, 23–24 mars). *Arts plastiques, art et enseignement* [Communication]. Colloque L'artistique, Musée d'art et d'histoire.

Point, S. (2018). L'analyse des données qualitatives : Voyage au centre du codage. Dans F. Chevalier (Ed.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 262–282). Éditions Management et Société.

Roy, P., Orange, C., & Hindryckx, M.-N. (Eds.). (2023). *Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des « Éducatifs à » au moyen des recherches participatives*. Presses universitaires de Liège.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203–224). De Boeck.

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263–304.

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 19–38.

Vieaux, C. (2022, juin). *Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article7700>

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137–170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

Wasser, J. D., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5–15.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962–1995)*. Octarès.