



Les dossiers des sciences de l'éducation

50 | 2023
Domicile et apprentissages

(Re)configuration d'un système didactique lié au co-enseignement : le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma

(Re)configuring a didactic system linked to co-teaching: the case of a program with high school students and apprentices in cinema

Isabelle Claverie et Fabienne Brière



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dse/8067>

DOI : 10.4000/15i16

ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2023

Pagination : 123-143

ISBN : 978-2-8107-1312-7

ISSN : 1296-2104

Ce document vous est fourni par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Isabelle Claverie et Fabienne Brière, « (Re)configuration d'un système didactique lié au co-enseignement : le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 50 | 2023, mis en ligne le 09 janvier 2026, consulté le 21 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/dse/8067> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15i16>

Ce document a été généré automatiquement le 15 janvier 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

(Re)configuration d'un système didactique lié au co-enseignement : le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma

(Re)configuring a didactic system linked to co-teaching: the case of a program with high school students and apprentices in cinema

Isabelle Claverie et Fabienne Brière

Introduction

- 1 Notre étude s'intéresse à la mise en œuvre dans un établissement d'enseignement secondaire d'un programme d'action culturelle singulier, le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (DLAC). Fruit d'un partenariat établi entre le ministère de la Culture et de la communication, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'Agriculture et de la pêche, le Centre national du cinéma et de l'image animée et les collectivités territoriales, les prescriptions relatives au DLAC visent à « permettre aux élèves d'acquérir, d'enrichir et de diversifier leur culture cinématographique et de développer le plus largement leur regard et leur sens critique face à l'image » (Cahier des charges du DLAC, 2006, p. 3)¹.
- 2 Au cours de l'année scolaire, les classes engagées dans ce dispositif découvrent trois films lors de temps de projections dans une salle de cinéma et bénéficient d'un accompagnement pédagogique par les enseignants et les partenaires culturels. Le DLAC participe ainsi au parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC) instauré dans le cadre de l'application de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (MEN, 2013). Celui-ci marque la volonté d'engager les élèves dans un « continuum de formation » supposant que « les acquis de chaque projet

s'appuient sur ceux des projets précédents et puissent être valorisés dans les projets à venir » (Guide pour le PEAC, 2013, p. 7)².

- 3 Ce faisant, l'émergence d'actions culturelles non disciplinaires (au sens de non-associées à une discipline scolaire) va infléchir les procédures formelles qui ordonnaient l'espace de travail, le rôle de chacun au sein du « lieu » classe (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) ainsi que l'organisation des savoirs scolaires dans une structure curriculaire compartimentée. De fait, les connexions établies entre le champ éducatif et l'espace social, ponctuées par un ensemble d'interrelations rapprochant les acteurs des établissements scolaires et les partenaires culturels, vont s'accompagner d'une évolution de la professionnalité enseignante (Espinassy, 2016).
- 4 Les travaux de recherche relatifs aux dispositifs culturels croisant champ et hors-champ scolaires ont révélé des difficultés à stabiliser la corrélation entre un système régulé par des valeurs hédonistes propre à l'action culturelle (Bouveau et Rochex, 1997) et une expertise enseignante travaillant à l'acquisition de savoirs disciplinaires (Reuter, 2013). Plus spécifiquement, l'opérationnalisation de dispositifs ménageant des temps de rencontre avec les œuvres artistiques plus ou moins délestés des savoirs disciplinaires s'accompagnerait de clivages institutionnels (Claverie, 2022) entre le sensible et le formalisme scolaire (Barbier, 2020) susceptibles d'impacter les stratégies pédagogiques ordinaires.
- 5 Dans cet article, nous souhaitons identifier les savoirs et les actions non disciplinaires mis en jeu par les enseignants, ainsi que les processus de co-construction d'analyses et de ressources potentiellement développés par des enseignants de différentes disciplines lors de l'activation du DLAC dans leur établissement.

Positionnement théorique

- 6 La mise en œuvre du DLAC dans le contexte de la classe et de l'établissement pose trois types d'interrogations : d'ordre épistémique visant à identifier et caractériser les savoirs mobilisés ; d'ordre contractuel portant sur les échanges entre enseignant et enseignés ; d'ordre professionnel sondant les effets du DLAC sur l'activité professionnelle.
- 7 Dans la mesure où cette mise en œuvre du DLAC engage les enseignants à déployer leur activité non plus dans le seul espace de la classe mais au sein de leur milieu de travail, dans l'espace de l'établissement et de son environnement, notre démarche s'inscrit dans le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2002), en référence à la clinique de l'activité (Clot, 2008). Cette activité³ reposant pour partie sur les actions et interactions des enseignants avec leurs élèves dans le contexte de la classe⁴, un outillage conceptuel affilié à la théorie des situations du didactique (Brousseau, 1986) sera convoqué pour éclairer les manières dont les enseignants conduisent l'aide à l'étude autour de l'analyse d'une œuvre cinématographique.

Capter le vivant du métier

- 8 En référence à l'ergonomie de l'activité enseignante, la prescription ne peut être appréhendée comme une norme prédéterminant l'agir professionnel mais comme une « mémoire agissante dans un milieu de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle » (Amigues,

2009, p. 16). La distinction établie entre travail prescrit et travail réel amène à s'intéresser au « travail de ré-élaboration de ce qu'il faut faire » (Amigues, 2002, p. 202) par les acteurs dans leur milieu professionnel. Cette mise à l'épreuve des prescriptions est sous-tendue par tout un réseau de régulations opérées par un sujet actif composant avec son histoire personnelle, l'histoire de l'institution, du métier et de l'établissement. Elle suppose l'intégration d'une dimension (inter)subjective qui appelle à questionner les ressorts sociaux de l'activité au regard des concepts de genre professionnel et de style d'action. Entre le genre professionnel, incarnant le genre social du métier, et le style individuel, action personnelle du sujet en situation (Clot et Faïta, 2000), s'instaure une relation dialectique garante à la fois de la pérennité du métier et de son évolution. Cette relation se noue à travers l'intrication d'une double histoire, singulière et collective dans la mesure où ceux qui travaillent, confrontés à des dilemmes de métier les engageant à réaliser des compromis opératoires entre des prescriptions parfois contradictoires, vont chercher à apporter leur pierre à l'édifice du milieu professionnel, faisant ainsi preuve d'une inventivité (Wisner, 1995) ouvrant potentiellement la voie à un renouvellement des marges de manœuvre individuelles, collectives et organisationnelles (Clot et Simonet, 2015). Le genre professionnel relève en ce sens d'une stabilité transitoire marquée par une part d'inachèvement prenant forme dans un milieu de travail mouvant dans lequel les acteurs de terrain sont amenés à développer de nouvelles compétences professionnelles.

Saisir le processus de co-élaboration des savoirs

- 9 Le tournant actionnel et pragmatique des recherches contemporaines en didactique (Amade-Escot, 2013) a mis en avant l'importance du caractère situé des savoirs enseignants en lien avec les expériences vécues en classe. Dans la filiation de la théorie des situations du didactique (Brousseau, 1986), nous prendrons essentiellement appui sur les concepts de milieu didactique et de régulation indissociables dans l'étude des « rapports contractuels qu'entretiennent les différents acteurs de la relation didactique avec les savoirs » (Amade-Escot *et al.*, 2002, p. 96). Le milieu didactique (Brousseau, 1998), défini comme « le système des objets (matériels, symboliques, langagiers) qui détermine les pratiques d'étude des savoirs » (Amade-Escot, 2007, p. 120), compose avec un double registre : celui de la progression du temps didactique (Chevallard, 1985) marquée par l'agencement des tâches tout au long d'une séance, d'une séquence ou d'un cycle et celui du partage des responsabilités des acteurs (enseignant et élèves) vis-à-vis des objets de savoir à enseigner et à apprendre. Ces éléments renvoient au triplet des genèses, la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse qui permet de caractériser la dynamique de co-construction d'une référence commune au sein de la classe comme formalisé dans la théorie de l'action conjointe en didactique (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007). Le partage des responsabilités dans les dispositifs d'apprentissage proposés relève d'un processus interactif tout au long duquel l'enseignant envisage ou opère un certain nombre d'ajustements et de régulations didactiques s'adaptant aux réactions des élèves. Les modalités de différenciation reliées aux objets de savoir spécifiques enseignés concourent potentiellement à « faire milieu » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 12) et participent de la co-élaboration des savoirs en classe. Les régulations opérées en contexte pour étayer les apprentissages situent l'action des enseignants dans un milieu didactique primitif qui évolue au fil des interactions. Elles induisent un réaménagement plus ou moins infime du milieu didactique et, par voie de

conséquence, du contrat didactique défini comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, p. 127).

Mettre en regard problématiques d'enseignement et dilemmes de métier

- 10 Dans le prolongement des travaux de Brière-Guenoun (2017), le croisement des approches ergonomique et didactique vise à appréhender tant le milieu didactique que le milieu de travail selon la perspective historico-culturelle de l'interactionnisme social (Vygotski, 1985). Les degrés de porosité entre développement professionnel et problématiques d'enseignement recoupent un terreau d'étude commun : « les lieux du didactique » auxquels viennent s'adjoindre « les lieux de l'éducatif » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p. 229). Étudier le travail effectif de ré-élaboration des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre cinématographique dans ces différents (mi)lieux nous amène à composer avec les contributions respectives d'une approche ergonomique attentive aux ressorts sociaux de l'activité et d'une approche didactique, dans la mesure où l'objet du travail concerne les apprentissages des élèves lors des séances DLAC. Plus que d'un véritable croisement des approches, nous souhaitons, au regard de la spécificité de cet objet de travail, recourir à un éclairage didactique focalisé sur les interactions et savoirs en jeu dans les situations effectives de cours.

Contexte, problématique et questions de recherche

- 11 Après avoir décrit quelques repères relatifs au terrain de recherche investigué, nous exposerons notre problématique.

Éléments de contexte : le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma

- 12 Notre intervention se déroule dans un lycée d'enseignement général à coloration artistique. Dans le cadre du projet d'établissement, le pôle culturel va concentrer ses efforts sur un des objectifs du DLAC : impulser au cours de trois temps de projection une synergie professionnelle autour de l'analyse filmique de façon à doter les élèves d'un regard critique face à l'image. Les dix enseignants concernés vont redistribuer les cartes du fonctionnement ordinaire de leurs cours en décidant d'intervenir en binômes synchrones ou asynchrones (Annexe. Tableau 1) auprès de toutes les classes de première et, à la demande des enseignants de philosophie, de deux classes de terminale. Ces nouvelles modalités de fonctionnement participent au processus d'expansion de l'activité professorale évoqué *supra*. Elles présentent un certain nombre de points de recoupement avec les actions menées dans les dispositifs d'aide ou dans les dispositifs culturels distincts de la classe d'origine et qualifiés de systèmes didactiques auxiliaires (Chevallard, 1985) ou parallèles (Leutenegger, 2009) – à cette différence près que, dans le DLAC, la dyade enseignant/groupe-classe reste identique à celle du système didactique principal (Chevallard, 1985). Seuls les tâches et les objets de savoir centrés sur l'analyse filmique sont nouveaux, aussi bien pour les élèves que pour les

enseignants. Créer une synergie autour d'interactions professionnelles et disciplinaires en vue de développer chez les élèves un regard et un sens critique ouverts sur la culture cinématographique relève d'une dynamique à double entrée selon le degré des usages pédagogiques et/ou disciplinaires des films (Barbier, 2020) :

- interdisciplinaire, où l'accent est mis sur « les interactions effectives tissées entre deux ou plusieurs disciplines portant sur leurs concepts, leurs démarches méthodologiques, leurs techniques [...] non compatibles avec une perspective cumulative, quelle qu'elle soit » (Lenoir, 2020, p. 54) ;
- transdisciplinaire, où l'intégration des savoirs s'effectue « de manière horizontale (à travers ou entre les disciplines) et de manière verticale dans toutes les disciplines, c'est-à-dire au-delà des disciplines [...] en s'affranchissant des regards disciplinaires » (Reverdy, 2015, p. 6).

- 13 Notre étude vise ainsi à saisir le niveau et le degré d'usage et/ou d'affranchissement du regard disciplinaire de chaque enseignant lorsqu'il s'engage dans le DLAC : mobilise-t-il ou remobilise-t-il différemment des expériences disciplinaires pour travailler avec son groupe-classe sur ces objets de savoir nouveaux ? Comment circule-t-il entre un système didactique disciplinaire renvoyant à son champ d'expertise et le système didactique DLAC relié à des pratiques sociales de références (Martinand, 2000) cinématographiques ? Dans cet article, nous focaliserons notre attention sur la manière dont les enseignants évoluent de part et d'autre de cette ligne de contact (Figure 1), entre les cours ordinaires et ces cours qualifiés par l'une des enseignantes participant au DLAC de « pas tout à fait comme les autres ».

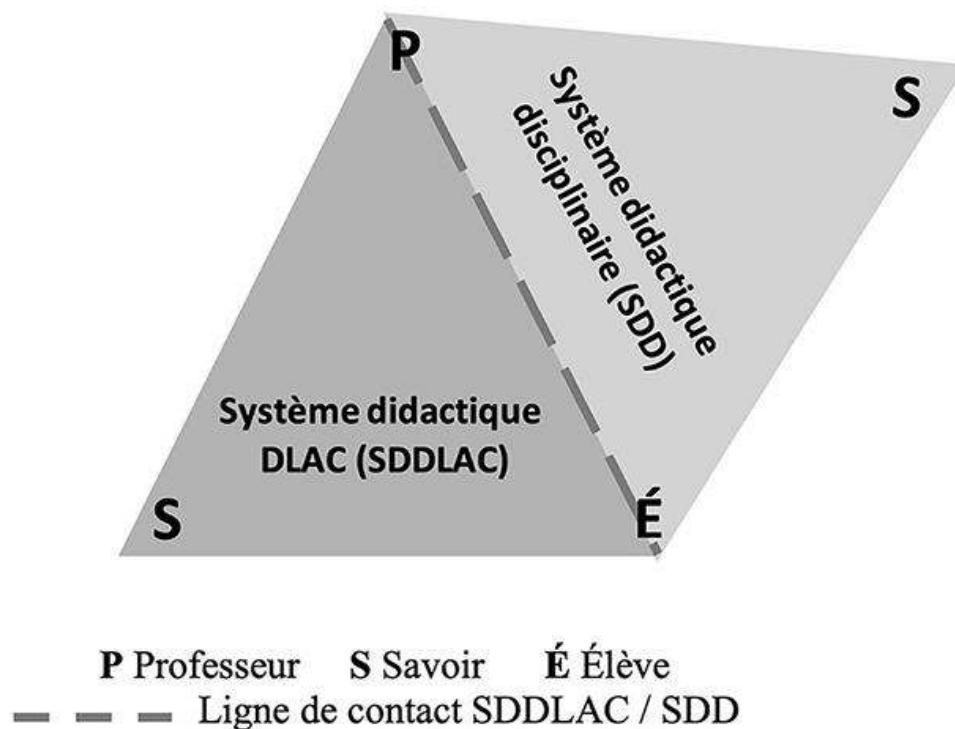


Figure 1. Le DLAC, un système didactique (in)dépendant du système didactique disciplinaire ?

Problématique et questions de recherche : l'étude du système didactique DLAC

- 14 En référence au cadre théorique ainsi qu'aux éléments de contexte convoqués, nous souhaitons interroger les effets de la mise en œuvre d'un travail coopératif sur les marges de manœuvre personnelles, collectives et organisationnelles d'une équipe enseignante engagée dans le DLAC. Rattachées à cette problématique, les questions de recherche retenues portent la focale sur ce qui bouge et qui bouge lors de la phase d'activation de ce programme d'action culturelle : quels (nouveaux) savoirs sont mis à l'étude par les enseignants en fonction de leur expertise et selon quelles modalités interactives en classe ? Du point de vue développemental, quelle part de connu, d'incertitudes, de dilemmes et d'inventivité sous-tend les déplacements professionnels des enseignants œuvrant à la mise en œuvre du DLAC ?

Cadre méthodologique

- 15 Notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une intervention-recherche (Bonnemain, 2019) dans laquelle les enseignants contribuent au développement de connaissances liées à la pratique et au développement de la pratique elle-même en participant au processus de recherche.

Fondements de l'intervention-recherche

- 16 L'outillage conceptuel et procédural de cette intervention-recherche se réfère à la démarche d'autoconfrontation (Clot *et al.*, 2000) conçue comme étant « d'abord une méthode d'action avant de devenir ensuite une méthode de recherche » (Bonnemain, 2019, p. 35). La trame générale de cette démarche consiste à :
- élaborer un dispositif d'interventions dont toutes les étapes font l'objet d'une captation filmique afin de conserver les traces de l'activité enseignante ;
 - soumettre ces captations filmiques aux participants afin de les amener à reconsidérer leur activité *via* des phases de co-analyse de leurs pratiques au cours desquelles l'observation acquiert un pouvoir transformatif reposant sur un élément clé, la comparaison interindividuelle ; le fait de croiser ainsi regard et relation favorisant l'émergence de possibilités non encore envisagées (Simonet, 2011).

Dispositif d'intervention-recherche et recueil des données

- 17 Le dispositif d'interventions s'est structuré autour des étapes suivantes :
1. un entretien préalable collectif faisant ressortir les intentionnalités des différents acteurs ;
 2. des réunions des binômes préparant les cours dédiés au DLAC ;
 3. des captations des cours dédiés au DLAC donnant accès aux situations de travail ;
 4. des autoconfrontations simples (ACS) mettant en réflexion les actions enseignantes ;
 5. des autoconfrontations croisées (ACC) mettant en question les manières de dire, de penser et d'agir de chacun ;
 6. un retour au collectif reposant sur un processus de comparaison visant à (re)mettre en discussion les différentes manières de faire et de penser ;

7. un temps collectif de remise au travail ouvrant des perspectives de restructuration des pratiques individuelles et/ou collectives.

Démarche d'analyse des données collectées

- 18 Chaque corpus (des cours filmés et des entretiens) a donné lieu à des modalités de traitement distinctes. Pour le corpus des entretiens, l'analyse du matériau verbal a été éclairée par les apports de la théorie langagière (Faïta, 2007). Elle a porté, d'une part, sur l'identification des préoccupations enseignantes (1) et des modalités de travail envisagées pour les cours dédiés au DLAC (2) et, d'autre part, sur la façon dont la mise en mots des objets de discours se développait *via* un double prisme : celui de la (dis)similitude entre cours ordinaires et cours dédiés au DLAC (4) et celui de la dissonance entre pairs (5). Dans la mesure où le système didactique DLAC relève d'une forme scolaire plus ou moins (in)stable composant avec une part d'inattendu dans la logique d'action et d'interaction habituelle, nous avons établi, à partir des captations des cours dédiés au DLAC (3), un synopsis (Schneuwly *et al.*, 2006) rendant perceptibles les différents temps de la conduite de l'étude. L'enjeu du synopsis est de restituer la structure temporelle et organisationnelle des actions de régulation et de dévolution menées par les enseignants avec et auprès de leurs élèves pour solliciter leur réflexivité au fil du temps didactique. La circulation établie entre corpus, croisée avec la construction progressive des interprétations issues du traitement des données de chaque étape, tend vers une démarche d'analyse de type indiciaire (Ginzburg, 1980) au fondement d'une montée en généralité de résultats référés aux questions de recherche (Annexe. Tableau 2).

Résultats

- 19 Dans les limites de cette contribution, seront présentés principalement les résultats de la démarche d'analyse associés aux problématiques épistémiques et contractuelles énoncées.

Dans les coulisses de la co-construction de l'étude

- 20 L'analyse des verbatims des réunions des binômes préparant les cours (2) dédiés à l'analyse du film *Mercenaire* de Sacha Wolf (2016)⁵ a mis en exergue deux temps forts.

Un échange à deux voix et à deux regards autour de la diégèse du film

- 21 Lorsque les binômes se réunissent pour construire leurs séances de travail, un premier temps fort est marqué par une phase d'immersion dans la diégèse du film, entendue comme « ce qui appartient, “dans l'intelligibilité” [...] à l'histoire racontée, au monde supposé ou proposé par la fiction du film » (Souriau, 1953, p. 7). Lors des échanges, les enseignants se livrent à une activité sémiotique au cours de laquelle « de multiples procédés de redoublement et de feedback interviennent et se soutiennent mutuellement » (Eco, 1979, p. 54) :

Mu : *L'image de, enfin, c'est le son, je crois que ça finit comme ça ?*

Na : *Ben non, ben non parce qu'il y a les funérailles après*

Mu : *Ah c'est vrai. Si, en plus je crois que c'est le hakka sur la tombe et*

Na : *Parce que tu te souviens de la première scène, où là, on voit les deux*

- 22 Deux phases se font alors écho, une phase de restitution et une phase d'interprétation de l'objet filmique. Au gré des retours sur l'histoire du film, des impressions partagées donnent à entendre une forme de glissement de l'histoire du film restituée par chacun vers un récit filmique actualisé dans le temps d'un échange à deux voix et à deux regards :

Do : *Oui, ces allers-retours, physiques ou pas d'ailleurs, parce qu'il a la nostalgie aussi, il a en même temps le traumatisme de son père. Bon, c'est des allers-retours pas seulement dans le voyage, c'est aussi dans la tête hein*

Vé : *Il y a une grand-mère quand même*

Do : *Oui, il y a une grand-mère, et puis il arrive dans un monde bien plus féroce que ce qu'il pouvait penser*

- 23 Au fil des échanges, le propos se resserre sur des thématiques ou sur des notions ciblées entrant par moments en résonance avec le champ disciplinaire :

Do : *Moi ce qui m'intéresserait le plus, en fait, c'est le côté déracinement. Voilà, le déracinement et les différences de culture*

Fa : *Moi je vois par rapport à l'espagnol, quand j'ai regardé Mercenaire, j'ai aussitôt vu les notions qu'on avait dans les programmes et j'ai aussitôt vu tous les liens qu'on pouvait faire avec ces notions*

Un processus de parcellisation filmique et notionnelle

- 24 Le deuxième temps fort concerne le rôle joué par l'application de ce filtre disciplinaire dans le temps de relecture conjointe du film. Au fur et à mesure des échanges, la circulation dans la diégèse du film se modifie pour se focaliser sur une scène précise. La fluidité narrative laisse place à un processus de parcellisation filmique relié à des notions disciplinaires. Le travail de sélection des séquences filmiques conduit l'ensemble des binômes à recourir à une coupe sélective de l'objet filmique en fonction des notions pour faire émerger les objets de savoir :

Binôme 1 : *Il y a vraiment un travail temporel, un travail de découpage temporel (Je).*

Binôme 2 : *Alors après il faut choisir les séquences (Vé).*

Binôme 3 : *Oui, mais peut-être que ces scènes on les a déjà sélectionnées, auparavant (Mi).*

Binôme 4 : *Est-ce qu'on regarde du coup le passage, le passage où il pleure, où il trouve la Bible ? Bon, il est super bien construit (Mu).*

Binôme 5 : *On leur montre la scène du banquet. À la rigueur la scène d'ouverture (Ol).*

- 25 Le processus ainsi spécifié de parcellisation des contenus filmiques œuvrant à la construction d'objectifs d'apprentissage renvoie aux phases de désyncrétisation/séquentialisation, décontextualisation/recontextualisation qui ordonnent une partie du processus de transposition didactique externe (Chevallard, 1985). Pour être enseignés, les savoirs, inscrits dans un cadre épistémologique nécessitent une transposition de leur sphère de production vers le contexte de la classe : les choix effectués reposent sur des opérations transformatives qualifiées de mise en texte du savoir œuvrant à l'émergence d'un « espace théorique de substitution » (Chevallard, 1985, p. 60). L'analyse des verbatims des réunions de travail révèle ce phénomène de coupe sélective du référent filmique. Certains contenus extraits de leur environnement épistémologique d'origine sont parcellisés en catégories thématiques puis transformés en objectifs d'enseignement et en savoirs partiels : « *J'aimerais choisir deux ou trois séquences et montrer comment il y a des aspects qui sont documentaires sur le rugby, les rites de*

Nouvelle-Calédonie et comment, par certains procédés cinématographiques, il arrive à basculer du documentaire au cinéma, au récit » (Vé).

Des objets de savoir nouveaux mis en jeu dans les séances DLAC

- 26 Le traitement du matériau langagier des ACS (4) montre que l'analyse d'images fixes ou mobiles via le recours à un vocabulaire spécifique relève d'une pratique courante intégrée aux contenus d'apprentissage puisque, comme le précise une enseignante de français, l'analyse d'images « fait partie du programme » (Na). Pour l'enseignant d'arts plastiques, les élèves « ont déjà fait de l'analyse d'images, de l'analyse de séquences, et c'est quelque chose qui se fait régulièrement au collège » (Je).

Saisir la portée des interactions image-son dans le développement du récit filmique

- 27 Si l'attention portée aux images est actée comme une pratique incorporée au cursus scolaire des élèves, il n'en est pas de même pour ce qui concerne l'élément sonore : « Souvent, quand on leur projette les images et le son, ils se focalisent sur les images et ils oublient le son » (Mi). Une des enseignantes pointe un déficit de prise en compte du son lors de la phase d'analyse : « L'aspect son du film, ils ne le perçoivent pas, et s'ils le perçoivent, ils perçoivent pas toujours combien ça peut être important et combien ça peut contribuer à l'écriture même du film. » (Vé)
- 28 Dans de nombreux extraits des ACS, les enseignants reviennent sur l'évocation d'un objet de savoir nouveau : amener les élèves à saisir le rôle joué par le type d'interactions image-son dans le développement du récit filmique. L'identification de ce nouvel objet de savoir est abordée au cours des ACS comme un enjeu fort des séquences DLAC : « Si tu veux, les élèves, ce qui a été intéressant, c'est que là ils ont bien vu comment on pouvait, euh, comment la musique, par exemple, pouvait être un élément d'écriture cinématographique. Ce qui là pour le coup est différent de ce qu'on voit dans la littérature. » (Vé)
- 29 L'approfondissement de l'analyse des verbatims au sujet du rôle joué par les interactions image-son dans la construction du récit filmique va permettre de saisir la teneur didactique spécifique des savoirs mis à l'étude par les enseignants dans le système didactique DLAC.

Saisir la dimension construite du processus créatif cinématographique

- 30 Engager les élèves à prêter attention aux relations image-son est une première étape visant à les faire décoller du ressenti de l'expérience vécue (Bucheton, 2013) pour saisir la nature signifiante des liens établis par le réalisateur entre technique et sens :
- Na : *La technique est au service de la création artistique. Les procédés d'écriture contribuent à la création de l'œuvre. Ce sont des choix qui sont opérés.*
- Fa : *C'est ça qui m'intéresse, moi, c'est pas du tout les procédés pour les procédés, c'est comment ils sont au service du sens.*
- 31 L'objectif initial, « apporter des outils d'analyse cinématographique » (Vé), est complété par un autre objectif : amener les élèves « à être dans une position réflexive, se poser des questions sur effectivement le travail qu'engendre une telle réalisation » (Na). L'accent est alors mis sur l'importance de décrypter la dimension construite du processus créatif.

S'il est question de prendre appui sur le ressenti des élèves et sur les rouages expressifs des interactions entre image et son, il s'agit aussi de les amener à saisir le potentiel créatif du médium filmique : « *Ce qu'on veut faire sentir aux élèves c'est que, à un moment donné il y a quelqu'un qui a créé quelque chose et que, en créant, il a mis des moyens en jeu. C'est important parce qu'il faut qu'ils comprennent que c'est pas simplement des personnages, mais aussi un travail de création, une écriture.* » (Vé)

- 32 Il ressort de la confrontation de ces extraits un souci commun : partir d'un repérage des savoirs propres à l'analyse filmique, parmi lesquels les interactions image-son, pour « *faire monter du contenu* » (Je) et accéder à la compréhension de l'œuvre cinématographique – une œuvre entendue comme une production humaine dont les raisons d'être sont aussi importantes que l'œuvre elle-même (Chevallard, 1996).

L'action enseignante en contexte

- 33 Comment les intentions énoncées lors des réunions de travail d'engager les élèves dans une pensée complexe *via* la mise en regard de ces deux objets de savoir (contribution des interactions images-son au déroulé du récit filmique *et* au développement de l'écriture filmique) ont-elles pris forme en situation effective de cours ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons mis en place une analyse des enregistrements filmés afin d'identifier les actions et phases renvoyant aux types de tâches mis en place par les enseignants, les modalités organisationnelles des séances proposées, ainsi que les modes de partage des responsabilités et les stratégies de régulation et de dévolution vis-à-vis des objets de savoir.

Analyse d'une première séance. Un ordonnancement des tâches maîtrisé

- 34 La première étude concerne la séance de Vé, enseignante de français intervenant auprès de 24 élèves d'une classe de première. Les élèves sont assis en rangées face au vidéoprojecteur et au bureau de l'enseignante, avec leur cahier de cours à portée de main. Vé reste debout tout au long d'une séance qui se structure autour de trois tâches principales (Tableau 3) : les situations 1 et 2 consacrées à l'identification des constituants d'un film de fiction et d'un film documentaire; la situation 3 dont l'objectif est de saisir le rôle joué par le point de vue de la caméra dans la restitution d'une action filmée. Pour chaque situation, Vé rappelle les objectifs de la séance et définit précisément les tâches attendues. Concernant la situation 1, Vé revient sur la répartition du travail établie avec son binôme Do, enseignante d'espagnol avec qui elle intervient auprès de la même classe (Annexe. Tableau 1).

Actions du professeur et des élèves	Type de tâches
<p>Vé définit debout face aux élèves les objectifs de la séquence.</p> <p>Vé précise les objectifs de la séance en prenant appui sur quelques questions engageant les élèves à revenir sur les consignes précédentes.</p> <p>Les élèves répondent aux questions et Vé écrit les réponses et une synthèse au tableau.</p> <p>Les élèves prennent des notes.</p>	<p>Situation 1 [0'5 à 13'04]</p> <p>Caractériser les différences entre documentaire/documentation/fiction.</p> <p>a. Prendre appui sur les notes de travail personnel et le livret DLAC</p> <p>b. Revenir sur la rencontre avec le réalisateur de <i>Mercenaire</i>, Sacha Wolf</p> <p>c. Formuler une problématique</p>

<p>Vé relance les élèves en se déplaçant entre les rangées et rappelle les objectifs de la séance.</p> <p>Vé interroge les élèves sur le travail personnel qu'ils avaient à produire.</p> <p>Les élèves répondent et Vé opère une synthèse des réponses au tableau.</p> <p>Vé éteint la lumière et projette des extraits filmiques en demandant aux élèves de ne pas prendre de notes pour mieux regarder et écouter.</p> <p>Les élèves regardent et écoutent les extraits filmiques avant de répondre aux questions de Vé après qu'elle ait rallumé la lumière.</p> <p>Les élèves prennent des notes.</p> <p>Vé éteint la lumière et projette un extrait d'émission sportive après avoir rappelé les attendus.</p> <p>La séance s'achève à la fin de la projection.</p>	<p>Situation 2 [13'05 à 40'58]</p> <p>Analyser le traitement documentaire du film en alternant temps de projection et d'échanges.</p> <p>a. Établir un inventaire des scènes filmiques consacrées au rugby et les analyser</p> <p>b. Préciser le rôle de la bande-son</p> <p>c. Établir des liens avec le cours de français et le concept de <i>fatum</i></p> <p>Situation 3 [40'59 à 54'55]</p> <p>Analyse comparative Extraits du film <i>Mercenaire</i>/Extraits d'un match de rugby.</p> <p>a. Repérer les mouvements de caméra</p> <p>b. Comparer les effets de la technique sur la perception des images</p>
<p>Temps de parole de Vé : 21 minutes</p> <p>Temps des questions (Vé) et des réponses (élèves) : 23 minutes</p> <p>Temps de projection des extraits filmiques : 10 minutes</p>	

Tableau 3. Synopsis de la séance DLAC de Vé

- 35 Pour atteindre son objectif (« montrer comment l'exploitation de la bande-son et du point de vue de la caméra permet de passer de l'aspect documentaire à l'aspect d'un récit cinématographique »), Vé construit sa séance comme un scénario rythmé par trois situations, croisant phases de mises en confiance des élèves et phases de mises en perspective des objets de savoir. Chaque sollicitation renvoie à un schéma d'actions clairement identifiables ponctué par des tâches (a.b.c) réparties dans le temps et dans l'espace de façon anticipée et cadrée. Le savoir se construit dans un jeu de questions/réponses autour de l'objet filmique, ponctué par des phases de synthèse au cours desquelles l'enseignante, par les régulations établies, crée des recoupements entre les réponses et les remarques des élèves. La répartition de la parole, alternant phases d'ouverture et de fermeture du dialogue, associée à la mise en place au tableau de traces écrites venant fixer les réponses des élèves, contribue ainsi à la structuration du milieu didactique. Les questions posées impulsent, confrontent, prennent la forme de questions rhétoriques accompagnant le raisonnement de Vé ou font office de questions de validation renvoyant à d'autres contextes de travail. Par moments, des liens avec les contenus du cours de français sont effectués et des temps de prises de notes gardant trace des phases de synthèse sont ménagés. De fait, Vé engage le groupe-classe dans un modèle de stratégie structuré renvoyant à des « suites d'énoncés standardisées, récurrentes, délimitant le cadre de travail dans lequel l'enseignant guide consciemment l'élève vers l'objet de savoir et ses pratiques sociales, notamment langagières, en vue de leur secondarisation et de leur intériorisation » (Jaubert et Rebière, 2021, p. 10). Au cours de ce processus, les actions de régulation consistant à conduire, guider l'étude des élèves en lien avec l'évolution de leurs rapports avec la situation sont prégnantes : Vé prend appui sur une succession de questions-réponses qui rythment et cadrent le

passage entre chacune des étapes des trois tâches visées. Les différentes étapes ainsi instaurées sont pensées comme une succession de paliers (demande, projection, questions, réponses, synthèse) nécessaires à franchir pour entrer dans la mise en mouvement et dans l'ordonnancement du raisonnement visé.

Analyse d'une seconde séance. Des modalités de travail décentrées

- 36 La seconde étude concerne une séance assurée par Mi (enseignant d'histoire géographique) et Fa (enseignante d'espagnol) auprès d'une classe de 32 élèves de première. Assis en U sans être installés à leurs tables de travail et sans matériel de prises de notes, les élèves font face à l'écran de projection et à leurs deux enseignants postés debout tout au long de la séance. Cette dernière est structurée autour de deux tâches principales (Tableau 4) : la situation 1 consacrée à un temps de retour sur les scènes fortes du film *Mercenaire* et la situation 2 visant à saisir les effets de la position et des mouvements de la caméra sur la perception du spectateur.
- 37 Les objectifs annoncés lors de l'entretien préalable collectif (1) renvoient à des intentions distinctes de la part des deux enseignants : une focalisation sur les objets de savoir pour l'enseignante d'espagnol (« rattacher le film à mon programme ») et une absence de préoccupations par rapport au programme pour l'enseignant d'histoire-géographie qui souhaite avant tout « être ensemble, avec la classe, dans une disposition qui soit pas une disposition frontale, normale de classe pour que la parole se libère un petit peu plus autour du visionnage de séquences filmiques ».

Actions du professeur et des élèves	Type de tâches
<p>Fa, debout face aux élèves, formule une demande relative à la situation 1 avant de laisser la parole aux élèves.</p> <p>Les élèves s'adressent aux enseignants.</p> <p>Fa prend des notes au tableau tout en distribuant la parole avec Mi.</p> <p>Fa s'installe au bureau pour déclencher depuis l'ordinateur la projection de 3 scènes retenues par les élèves.</p> <p>Mi éteint la lumière lorsque l'extrait filmique est projeté et allume la lumière pour poser une question à l'issue de chaque projection avant de laisser les élèves répondre.</p> <p>Les élèves s'adressent aux enseignants et aux autres élèves.</p> <p>Mi et Fa font circuler la parole entre les élèves et les relancent en leur demandant d'approfondir et de discuter leurs points de vue.</p>	<p>Situation 1 [1'09 à 13'09]</p> <p>Identifier les scènes fortes du film et donner son sentiment.</p> <p>a. Proposer oralement une trame reliant les notions du programme de langue aux thématiques du film</p> <p>b. Prendre appui sur cette trame pour situer les scènes fortes du film ayant marqué et intéressé les élèves</p> <p>Situation 2 [13'14 à 49'59]</p> <p>Projeter et analyser collectivement les scènes choisies par les élèves.</p> <p>a. Expliquer d'où vient la force de la première scène du haka</p> <p>b. Préciser le rôle de la bande-son</p> <p>c. Confronter pour les analyser les deux scènes du haka</p> <p>d. Questionner le rôle de la prise de vues cinématographique dans la scène du retour de Soane</p>
Temps de parole de Mi et Fa : 5 minutes	

Temps des échanges entre enseignants et élèves et entre les élèves : 35 minutes Temps de projection des extraits filmiques : 14 minutes
--

Tableau 4. Synopsis de la séance DLAC de Mi et Fa

- 38 Lors de la séance, l'amorce du cours démarre par un rappel des notions au programme fait par les élèves et relayé au tableau par l'enseignante d'espagnol. Puis la répartition de la parole, au lieu de prendre appui sur un jeu de questions-réponses impulsé par les deux enseignants, se décentre de sa trajectoire habituelle pour « *partir de ce que disent les élèves* » (Fa) au sujet des extraits de film choisis et pour suivre le flux des interventions. La structure du cours est rythmée par des temps de projection d'extraits filmiques ponctués par des temps d'échanges entre élèves plutôt qu'entre élève et enseignants, ces derniers limitant leurs interventions à favoriser la coopération et la discussion des élèves à propos des procédés filmiques. Fa et Mi privilégient l'activation d'opérations de dévolution consistant à amener les élèves à endosser les responsabilités de leur travail. L'ensemble du groupe-classe, et non un petit volant d'élèves chronogènes (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002), est entraîné dans de nouvelles stratégies discursives qui participent à l'avancée du temps didactique.
- 39 Dans le même temps, l'importance accordée à l'aménagement d'un « *dispositif particulier* » (Mi) engage les élèves dans une expérience sensorielle d'audiovision (Chion, 2005) et de covision (Le Tinnier, 2017) qui s'accompagne d'une renormalisation des opérations interprétatives habituelles. Le remaniement du cadre matériel de travail, en contribuant à reconfigurer la nature de la relation établie entre l'objet de l'activité (faire apprendre les élèves) et l'instrument de l'activité (organiser la classe pour favoriser le « faire apprendre »), en œuvrant au passage du registre pragmatique au registre épistémique, participe ainsi à l'évolution du milieu didactique.

Co-constitution d'un problème lors du retour au collectif

- 40 Lors du retour au collectif, le visionnage des extraits filmés du cours de Mi et Fa permet à l'équipe enseignante d'observer un espace de travail interactif marqué par une mise en retrait des enseignants laissant place à une mise en relais de la parole des élèves. La découverte de cet espace discursif reconfiguré propice au développement d'une expérience du débat mettant en relation « des idées, des affects avec des savoirs » (Archat-Tatah, 2013, p. 80) va déclencher une série d'échanges autour d'un questionnement pointé par Vé et partagé par l'ensemble des enseignants : « *C'est-à-dire qu'on a un problème, comment déployer la parole de l'élève ?* »

Infléchissement des interactions langagières et des stratégies discursives

- 41 Confrontés aux traces de l'activité de leurs pairs, les enseignants se questionnent : comment « *amener l'ensemble des élèves à débattre, y compris les plus réservés* » (Fa) ? Au cours des échanges, l'équipe enseignante en vient à réévaluer le potentiel d'analyse de leurs élèves :

Mu : *Enfin, moi ce qui me surprend c'est qu'il y a une ampleur des propos des élèves dans ce ... ils développent.*

Do : *Oui, ils savent plein de choses. Plein de choses.*

Mu : *ça fait vraiment plaisir d'entendre le développement de la pensée, quand on leur laisse de l'espace.*

Do : *Quand on leur laisse la parole.*

- 42 La découverte de nouvelles données organisationnelles révélant la manière dont les élèves de Mi et Fa, en sortant de leur micro-environnement habituel – assis à leur table et utilisant des outils pour écrire – modifient leur mode d'intervention mais aussi leur mode d'investissement dans les tâches, va déclencher une dispute de métier (Clot, 2007) autour de la question de la liberté de la prise de parole des élèves. Un temps conséquent des échanges va se focaliser sur la renormalisation en situation des évolutions topogénétiques : comment conduire et réguler les phases d'ouverture et de fermeture du dialogue dans le temps des interactions verbales ? Comment renouveler la répartition de la parole ? Comment renormaliser et bousculer la position de l'enseignant et la position des élèves dans le temps des interactions ? Abordée initialement lors de l'entretien préalable comme une modalité de travail, la pratique langagière, en devenant un objet de travail, amène les enseignants à revisiter le cadre interactif au sein duquel les positions physiques et statutaires des protagonistes prennent forme et place.
- 43 Cette nouvelle préoccupation interrogeant la relation entre cadre de travail et degré de guidance de la parole va ouvrir des pistes d'investigation sur l'intérêt de créer une dynamique spatio-temporelle impliquant les élèves dans une activité discursive élargie par rapport à l'accoutumée, proche de la culture des débats inhérente à l'histoire des ciné-clubs. Les enseignants s'interrogent sur l'orientation à donner à leurs stratégies didactiques de régulation et de dévolution pour faire avancer la construction du savoir : « *La grande question c'est toujours comment je vais entrer dans, comment je vais arriver à ce que je veux faire passer, et quelle part je donne de, de liberté de parole, d'interprétation aux élèves, et à quel moment je vais introduire des savoirs, des compétences, c'est toujours la difficulté de manier les deux de toute façon.* » (Vé) Ces phases de co-analyse, en érigeant les pratiques langagières en un objet de travail mis en discussion par les enseignants, vont favoriser la mise en œuvre de nouvelles séances visant à développer la capacité d'écoute, d'interprétation, de débat ainsi que le regard et le sens critique des élèves.

Discussion conclusive

- 44 Les analyses menées ont contribué à poser un certain nombre de repères identifiant et éclairant les actions et les savoirs mis en jeu dans le temps de l'aide à l'étude par les enseignants ainsi que les processus de co-construction d'analyses et de ressources activés lors de l'instauration du DLAC.
- 45 L'équipe enseignante, en concentrant son attention sur un objet de savoir nouveau – saisir le rôle joué par les interactions image-son dans le développement du récit filmique pour décrypter la dimension construite du processus créatif – cherche à amener les élèves à travailler les ressorts interprétatifs de l'œuvre cinématographique. *Les modalités interactives qu'ils expérimentent et développent en classe révèlent un intérêt pour la fonction émancipatrice de la parole dans la dynamique de co-construction des savoirs au sein de laquelle l'écoute des extraits filmiques mais aussi l'écoute de l'autre occupent une place centrale.*
- 46 En prenant appui sur le connu de l'ordinaire de la classe tout en composant avec une part de nouveauté, la mise en œuvre du DLAC engage les enseignants à articuler des

actions de nature différente : disciplinaires, référées aux programmes scolaires et transdisciplinaires – le recours à la médiation de l'extrait filmique dans le contexte de la classe jouant le rôle d'un outillage à la fois méthodologique et conceptuel permettant aux élèves de développer une réflexion critique au-delà des contenus de programmes propres à chaque matière.

- 47 Si l'ensemble des données analysées nous a permis de renseigner la nature des caractéristiques et constituants du système didactique DLAC (Annexe. Tableau 5), il ressort toutefois de nos analyses qu'en fonction des disciplines de rattachement des enseignants, de leur capital culturel cinématographique (Mesclon, 2018) et de leurs préoccupations, le niveau et le degré d'usage et/ou d'affranchissement du regard disciplinaire varient, tout comme la nature des stratégies didactiques de régulation et de dévolution faisant avancer la construction d'un savoir nouveau.
- 48 Nos résultats nous amènent à revisiter la figure initiale du système didactique DLAC (Figure 1) pour proposer une modélisation rendant perceptible ce phénomène de variabilité du degré d'affranchissement disciplinaire (Figure 2) dans une zone de contact amovible en fonction des intentions pédagogiques et didactiques des enseignants.

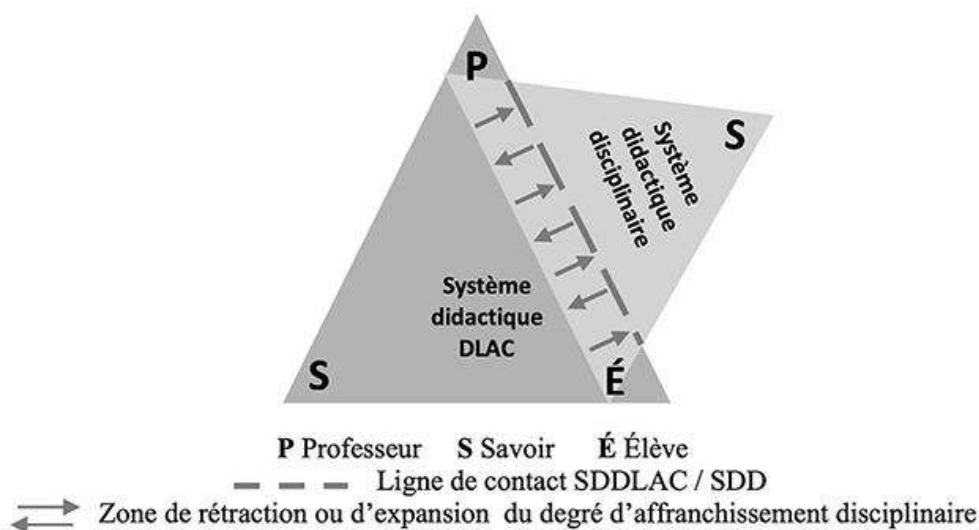


Figure 2. Modélisation du système didactique DLAC (SDDLAC)

- 49 Notre modélisation vise à rendre perceptibles les jeux d'actualisation en situation des savoirs (trans)disciplinaires. À la stabilité formalisée des différentes caractéristiques et des différents constituants du système didactique DLAC (Annexe. Tableau 5) vient ainsi s'ajouter un effet de curseur généré par le tropisme d'action caractérisant les situations de cours effectives.
- 50 Les observations que nous avons menées rejoignent les travaux de Barbier (2020) et Mesclon (2018) interrogeant la question du travail enseignant en contexte partenarial. Si ces auteurs pointent la présence de tensions entre art cinématographique et cours disciplinaires, entre innovations pédagogiques et routines scolaires et que ces tensions participent au maintien du clivage institutionnel évoqué *supra* entre sensible et formalisme scolaire, l'identification de cette zone de contact amovible entre savoirs et actions (trans)disciplinaires montre cependant comment les enseignants parviennent à dépasser *in vivo* ces différents nœuds de tension et à développer des stratégies

pédagogiques et didactiques autour d'une double action : discipliniser les films (Barbier, 2020) ou didactiser le sensible tout en expérimentant une démarche d'innovation pédagogique non pas évènementielle, mais ordinaire.

- 51 La modélisation que nous proposons, bien que résultant d'une étude consacrée au DLAC, ouvre potentiellement des perspectives de recherche élargies à d'autres types de programmes d'action culturelle, dès lors qu'ils enjoignent les enseignants à composer avec des savoirs de référence complexes reliant l'intra et l'extra scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs, au cœur du didactique. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Le Didactique* (p. 11-30). Éditions EP&S.
- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactiques en construction, construction de la didactique* (p. 63-83). De Boeck Université.
- Amade-Escot, C., Verscheure, I. et Devos, O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outil d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8, 87-97.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (p. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique Programme École et Sciences Cognitives.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Presses universitaires de Rennes.
- Barbier, C. (2020). Transmettre des savoirs scolaires plutôt qu'éduquer des spectateurs ? Usages différenciés des films proposés par Lycéens et apprentis au cinéma. *Revue française de pédagogie*, 208, 5-16.
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, 16(1), 1-33.
- Bouveau, P. et Rochex, J.-P. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. CNDP-Hachette éducation.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- Brousseau G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 101(3-4), 107-131.

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Bucheton, D. (2013). « Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes ». <https://www.afef.org/faire-advenir-leleve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise et M.- J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 83-122). IREM de Clermont-Ferrand.
- Chion, M. (2005). *L'Audio-vision : son et image au cinéma*. Armand Colin.
- Claverie, I. (2022). Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche. [thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, France]. <https://theses.fr/2022AIXM0186>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-9.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Espinassy, L. (2016). Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE : apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie. *Actes du 51^e Congrès international de la Société d'ergonomie de langue française*. Aix-Marseille Université, 21-23 septembre 2016.
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. Dans I. Plazaola Giger (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 63-88). De Boeck Supérieur.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3-44.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Le Tinnier, F. (2017). Étienne Souriau filmologue : histoire de sa pensée ontologique du cinéma parmi les arts (corpus, inédits, archives), *Nouvelle revue d'esthétique*, 19(1), 127-139.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.

- Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8, 73-86.
- Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p.17-24). De Boeck Université.
- Mesclon A. (2018). Transmettre « l'altérité » dans un cadre « normalisant » : les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 169-190. <https://doi.org/10.4000/cres.3643>
- Reuter, Y. (dir.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Reverdy, C. (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 100. ENS de Lyon.
- Schneuwly, B. Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du premier séminaire international de juin 2005* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». Dans M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-25). De Boeck Supérieur.
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement : prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux* [thèse de doctorat inédite]. CNAM, Paris, France.
- Souriau, É. (1953). *L'univers filmique*. Flammarion.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Octarès.

ANNEXES

Annexe

Binôme 1 Asynchrone	Je (arts plastiques)	Ma (espagnol)
Binôme 2 Asynchrone	Vé (français)	Do (espagnol)
Binôme 3 Synchrone	Mi (histoire-géographie)	Fa (espagnol)
Binôme 4 Synchrone	Na (français)	Mu (mathématiques)
Binôme 5 Synchrone	Ol (philosophie)	Mé (philosophie)

Tableau 1. Équipe enseignante DLAC. Constitution des binômes de travail

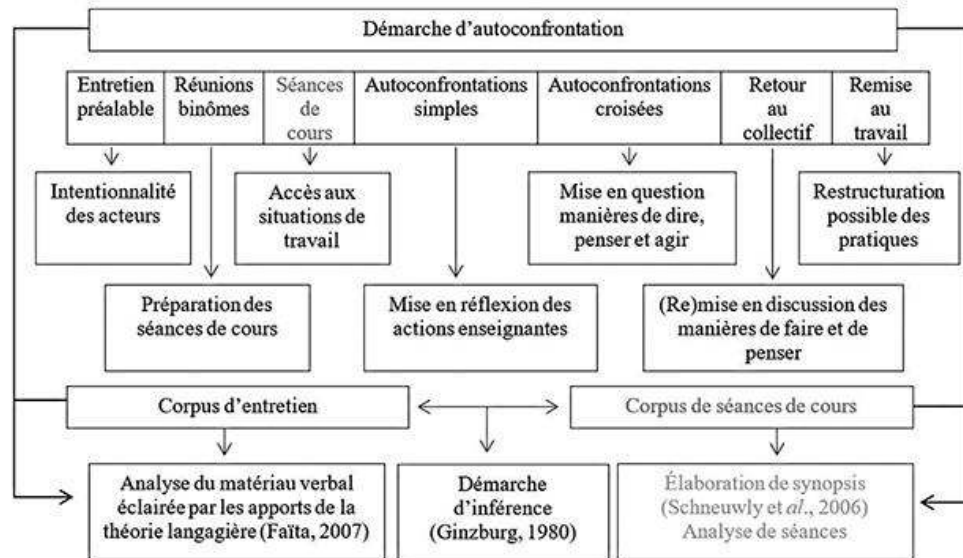


Tableau 2. Appareillage technique et discursif de la démarche d'autoconfrontation

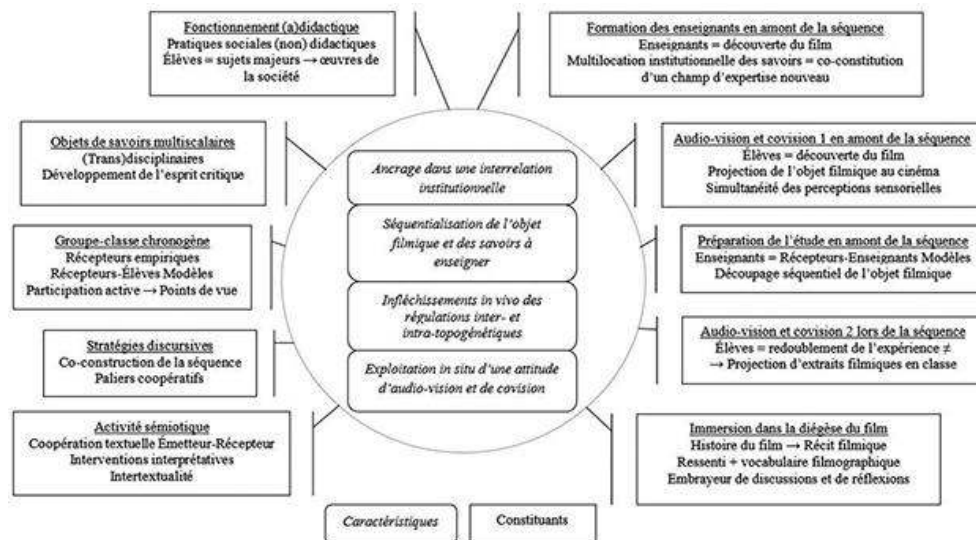


Tableau 5. Caractéristiques et constituants du Système Didactique DLAC (SDDLAC)

NOTES

1. <https://lac.premiersplans.org/wp-content/uploads/cahierdescharges-lac-2006.pdf>
2. <https://eduscol.education.fr/document/30883/download>
3. Nous précisons que tout au long de cet article le recours au concept d'activité se réfère à la théorie du développement humain développée par Vygotski (1985). Selon cet auteur, l'activité est une expérience collective et historique régulée par des ressorts sociaux et médiée par *des objets matériels et symboliques* culturellement élaborés.
4. Nous abordons les actions de l'enseignant comme actualisant en situation ses intentions et préoccupations didactiques (Brière-Guenoun, 2017) *via* des stratégies didactiques de régulation et de dévolution faisant avancer la construction d'un savoir nouveau (Brousseau, 1998).

5. Ce film raconte l'histoire de Soane, jeune rugbyman wallisien recruté en métropole par un agent peu scrupuleux. Bravant l'interdiction de son père, il quitte la Nouvelle-Calédonie pour tenter sa chance. À peine débarqué, il se retrouve livré à lui-même. Soane nous emmène alors dans un voyage initiatique peuplé d'obstacles.

RÉSUMÉS

L'émergence de projets culturels dans l'écologie des systèmes scolaires entraîne un décentrage des normes de travail qui interroge les effets de leur mise en œuvre sur le curriculum scolaire ordinaire. Prenant appui sur une intervention-recherche au carrefour de l'ergonomie de l'activité enseignante et d'une approche didactique, cet article s'intéresse à la co-construction de savoirs transversaux mis en jeu dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Le protocole de recherche, qui s'appuie sur la démarche d'autoconfrontation, révèle la manière dont les enseignants mettent à l'étude des savoirs non stabilisés dans des séances aux stratégies spatiales et discursives reconfigurées.

The emergence of cultural projects in the ecology of school systems leads to a decentralization of work norms, which questions the effects of their implementation on the ordinary school curriculum. Based on an intervention-research project at the crossroads of teaching ergonomics and didactics, this article examines the co-construction of transversal knowledge in the program with high school students and apprentices in cinema. The research protocol, based on a self-confrontation approach, reveals how teachers seek to give didactic substance to unstabilized knowledge in sessions with reconfigured spatial and discursive strategies.

INDEX

Mots-clés : discipline scolaire, transdisciplinarité, projet culturel, milieu de travail, collectif de travail.

Keywords : academic discipline, transdisciplinarity, cultural project, working environment, work collective.

AUTEURS

ISABELLE CLAVERIE

Isabelle Claverie est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université d'Aix Marseille et membre du laboratoire « Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation » (ADEF). Ses travaux de recherche sont orientés vers l'analyse ergonomique et didactique de l'activité des professionnels de l'éducation (particulièrement en arts plastiques). Ils questionnent la généricité et la singularité des modes de l'agir professoral à l'œuvre lors de l'instauration de dispositifs culturels mettant en regard plusieurs disciplines.

isabelle.claverie@univ-amu.fr

FABIENNE BRIÈRE

Fabienne Brière est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université d'Aix-Marseille et membre du laboratoire « Apprentissage, didactique, évaluation, formation » (ADEF). Ses travaux s'inscrivent au croisement d'une approche comparatiste en didactique et de l'analyse de l'activité. Ils s'intéressent aux savoirs et gestes professionnels des enseignants et des formateurs, au développement professionnel des acteurs de l'éducation ainsi qu'aux recherches participatives.

fabienne.briere@univ-amu.fr