



HAL
open science

L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire

Jean Paul Filiod

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod. L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire. Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles. La sociologie par l'image, Université Libre de Bruxelles, pp.181-191, 2012, Revue de l'Institut de Sociologie. halshs-00816155

HAL Id: halshs-00816155

<https://shs.hal.science/halshs-00816155v1>

Submitted on 10 Jun 2024

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.

La sociologie par l'image

Le sociologue et ses images – Daniel Vander Gucht La sociologie au risque de l'image – Claude Javeau S'il te plaît, dessine-moi un sociologue

1. Quelles règles de la méthode pour la sociologie visuelle ? Théories et pratiques de la sociologie par l'image et de la production d'images sociologiques – Matthias Blanc Le savoir sociologique par l'image. Étude sur les conditions d'acceptabilité d'une épistémologie visuelle – Christian Papinot La photographie dans la fabrique des sciences sociales. Déclinaison historique de la question de l'observateur dans le champ de l'observation – Florent Gaudiez Entre l'œil et l'esprit : le texte/image ou l'image comme *Texte*. Pour une sémio-anthropologie de la construction visuelle – Maxime Boidy La sociologie visuelle à l'aune des *Visual Studies*. Perspectives et « règles de la méthode » – Réjane Vallée De l'anthropologie visuelle à la sociologie visuelle : des frontières perméables – Daniel Friedmann Sociologie filmique, sociologie visuelle et écrit

2. Reflets dans un œil de sociologue : statut et usages du visuel en sociologie ou la sociologie par l'image – André Ducret Face aux photographies prises par Pierre Bourdieu en Algérie : comment cadrer sans déborder ? – Michaël Meyer Quand le sociologue se met le doigt dans l'œil. L'observation ethnographique et la photographie à l'épreuve des compétences visuelles policières – Masahiro Ogino L'Approche sociologique de la violence des enfants par la production d'un film d'animation – Irène Jonas De l'autre côté du miroir. La photographie aux mains des acteurs sociaux – Anne Jarrigeon Publier, projeter, exposer... Comment montrer ses photographies en sciences sociales ? – Grégory Cohen, Manon Ott et Alexandra Tilman Le langage filmique comme écriture d'une thèse en sociologie ? – Jean Paul Filiod L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire

3. De l'autre côté du miroir : quand les sociologues font des images et quand les artistes se font sociologues – Laurent Fleury La RDA et la réunification au prisme du cinéma allemand contemporain : œuvres cinématographiques, regards sociologiques ? – Chloé Delaporte De la représentation sociale au discours sociologique : les rapports de classe dans le cinéma de Frank Capra – Julien Péquignot Les *outsiders* dans les films de Clint Eastwood : un exemple d'interactionnisme symbolique cinématographique – Jean-Paul Fourmentraux Voir le public à l'œuvre. Arts numériques et sociologie visuelle – Gaëtan Flocco et Réjane Vallée Du film au web documentaire, les images peuvent-elles être sociologiques ? Le cas d'une étude consacrée aux professions de l'audiovisuel et du cinéma

4. Petits arrangements avec le réel : rapports de la sociologie visuelle au cinéma documentaire – Pascale Ancel Questions d'images, questions de savoir dans un musée d'histoire et de société : le musée de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration – Cécile Boëx Interroger la sociologie visuelle à la lumière de la démarche cinématographique et de ses pratiques de retranscription du réel – Claude Dupuis « The Family of Man » et son *flow* d'images : un labyrinthe socio-photographique ? – Morena La Barba Mémoires et visions de la migration italienne en Suisse : le cas d'Alvaro Bizzari – Régis Lanno La fiction télévisée comme possibilité d'une sociologie par l'image : l'exemple de *The Wire* – Monique Peyriere De Zadig à Kracauer : quand le souci du détail réunit le détective, le sociologue et le cinéma

Quelles perspectives pour la sociologie visuelle – Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand Quatorze propositions pour une sociologie visuelle et filmique – Howard S. Becker Pour une science sociale visuelle

ISSN 978-2-37817-284-8 ISSN 0770-1055



9 782873 172848

Revue de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles 2010-2011
Institut de sociologie, ULB (CP 124), 44 avenue Jeanne, B-1050 Bruxelles

2010-2011

La sociologie par l'image

Sous la direction de Daniel Vander Gucht

Actes du colloque de sociologie visuelle
organisé par le GdR oPus (CNRS), le CR 18 de l'AISLF
et le GRESAC de l'Université libre de Bruxelles
sous la présidence d'honneur d'Howard S. Becker et de Claude Javeau
les 28-29 octobre 2010

Revue de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles

Revue de l'Institut de sociologie
de l'Université libre de Bruxelles 2010-2011

L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire

Jean Paul Filiod

Maître de conférences à l'Université de Lyon 1- IUFM Centre Max Weber

À partir d'un travail de terrain dans des écoles maternelles de Lyon (France), cet article présente un usage combiné de l'image animée et l'entretien, et montre comment cette méthodologie collaborative permet d'identifier des manières de faire singulières et des formes d'activité dans le travail au quotidien.

This paper discusses through the lens of a fieldwork in pre-schools in Lyons (France) the use of a collaborative method combining video with interviews. It shows how such a method may help to identify special ways of doing things and forms of acting in everyday work.

Un commentaire d'une de mes photos de famille me fit parler de « l'imprécision des témoins numériques ¹ ». C'était un paysage enneigé, saisi depuis ma fenêtre, image d'un film qu'on enclenchait dans une crémaillère et qui, ce jour-là, avait autorisé un cliché de plus. À présent, le mot *numérique* résonne curieusement. Dans ce qu'on nomme de nos jours « l'ère numérique ² », le chercheur peut intégrer à ses données des images collectées à l'aide d'outils peu encombrants. Le rapport entre images et sciences humaines et sociales peut-il ignorer cette réalité ? Doit-on faire fi de « l'intensité du raz-de-marée numérique ³ », génératrice d'un usage pluriel et diffus de l'image ⁴ auquel le chercheur n'échappe pas ? Dans le travail de recherche que je mène à Lyon depuis 2004 sur un « programme de résidences d'artistes en école maternelle », d'autres professionnels évoluent avec ces prothèses légères, enregistrant, avec préméditation ou



Cour d'école : à gauche : un artiste, une Atsem ⁵, deux élèves, un « tunnel » en construction ; à droite : une enseignante saisit l'avancement du travail des élèves et de l'artiste (de dos, au fond).

© Jean Paul Filiod, 2005.

élan spontané, qui des élèves en train de jouer, qui des formes produites avec l'artiste, qui une scène entre adultes échangeant sur leur projet commun, etc.

Que fait donc l'ethnologue-à-images dans cet espace ? Son statut de *scientifique* le met-il dans une position qui accorderait à ses images un statut différent ? Ces questions ne couvrent pas toujours les réalités vécues par les ethnographes, dont les usages de l'image sont souvent caractérisés par la fonction de médiation⁶ ; l'image est moins un document soumis à l'analyse sémiologique qu'un objet médiateur entre chercheur et sujets. D'aucuns penseraient que cela situe hors science les images du chercheur, comme si l'analyse sémiologique était la seule manière scientifique légitime. Or, on le sait, le travail de terrain soumet le chercheur à des relations, des positionnements et des ajustements dans ces relations, à des échanges matériels et symboliques avec les sujets qui sont et font le terrain, ce qui invite à prendre au sérieux la fonction de médiation dans la production scientifique, entendue comme connaissance fine des réalités étudiées.

Cet article, centré sur le suscité dispositif lyonnais de « résidences d'artistes » en école pré-élémentaire, veut montrer comment, au fil du terrain, émergent des pratiques de l'image animée, et comment elles nourrissent une réflexion sur le travail comme activité.

Expérimentations

Un travail continu pendant une année scolaire dans une des huit écoles engagées dans ce dispositif m'incita à faire une proposition lors d'une réunion d'équipe : tout en m'assurant de l'accord de l'artiste et des enseignantes présents ce jour-là, j'annonçais mon intention de filmer. Outre que mon souci pour l'image est constant dès mes premières recherches (1988), le travail sur l'espace est concomitant à l'usage de l'image⁷ ; or, le plasticien m'avait appris que le projet de l'année allait porter sur la cour de récréation, espace singulier de cette école singulière (une ancienne usine). Mais surtout, deux ans plus tôt, j'avais expérimenté, dans les coulisses de ma recherche personnelle, un travail sur le rapport entre espaces, objets et sujets. Une enseignante m'accueillit dans sa classe pour cette expérimentation qui comportait trois temps filmés : le lieu et les objets ; le lieu et les objets, en entretien avec l'enseignante ; le lieu, les objets, l'enseignante, les élèves, les parents, dans l'action. Ces données sont restées en souffrance : l'occasion était belle de ressusciter cet embryon de méthode.

Intéressé par les changements que produit la présence au long cours d'artistes dans des écoles, j'ai d'abord filmé des situations quotidiennes et des transformations de l'espace. Les filmages survinrent lors d'événements particuliers, comme la venue d'une plasticienne spécialiste de l'art végétal, ou enregistrèrent quelques imprévus, comme l'arrivée d'un camion déchargeant sa benne remplie de branches de saules : je filmais, sans projet pendant le temps de récréation, les enfants manipulant ces objets étonnants.

Fin décembre, je disposais de six heures de film. J'aurais pu faire une pause, prendre le temps de les décortiquer, avant de me relancer dans un filmage plus construit. Sans doute par peur de me faire envahir par des films non traités, je me contentais de photographier. Ma participation aux réunions d'équipe permit de savoir ce qui s'envisageait : dans la cour du bas, où vont les « moyens » et les « grands », on construira des « cabanes » ; dans celle du haut, qui accueille les « petits », l'artiste projette l'élaboration d'un « tunnel » avec du matériau végétal. Les petits iront voir, de temps à autre, l'avancement du travail des moyens et des grands. Le filmage reprendra et s'étendra jusqu'à la fin de l'année scolaire : on peut enfin les cabanes de la cour, on expose dans l'école les travaux réalisés avec l'artiste.

Chez moi, des films s'engrangent, je les sauvegarde et les répertorie au mieux : je tiens un cahier, y note des séquences, en vue de possibles usages. Les photos seront classées dans l'ordinateur par « rouleau⁸ ». Pas vraiment de méthode, juste le besoin d'enregistrer des traces, dont je dispose à ma guise, pour revenir sur une séquence et en discuter avec les acteurs, pour l'analyser, seul ou avec des collègues. Plusieurs usages sont possibles, je n'en fixe aucun : la potentialité de l'image domine l'image et son traitement analytique.

Des images partagées : une ressource méthodologique

Les images reviendront d'elles-mêmes. Au début de l'année scolaire suivante, Anne, enseignante, m'interpelle : « Dis, je me rappelle que tu avais filmé des enfants de ma classe de petits, dans le couloir, en haut, ils jouaient avec la cabane... J'aimerais bien voir ça. » En effet, parmi les quinze heures de vidéo brute tournées l'année d'avant, il y eut cette scène de juin où des enfants jouaient avec une maison faite en cagettes⁹. Professionnelle de la petite enfance depuis vingt ans, Anne reste curieuse de ce que font les enfants : les ayant vus entrer, sortir, discuter, s'attribuer des rôles, se définir des territoires, et m'ayant vu filmer à hauteur d'enfant, elle s'imaginait bénéficier d'une information singulière. Elle visionna cet extrait, m'en parla peu : « C'est intéressant, mais c'est dommage, on ne comprend pas tout ce qu'ils disent. » Maigre résultat. Je profitais quand même de l'occasion pour lui proposer de regarder la masse filmée, sans calendrier, imaginant des échanges autour de ce bien commun. Anne accepta. La fin de l'année scolaire arriva, rendez-vous fut pris début juillet pour ces visionnages croisés. Anne visionna les quatre premières heures. Un travail s'engagea sur ce premier lot, que je revoyais à mon tour. La consigne était souple : chacun de nous devait repérer et annoter des extraits qui l'intéressaient. L'objectif était simple : quels points de rencontre, quels écarts, entre les préoccupations d'un chercheur et celles d'une enseignante ?

S'expérimenta ainsi une nouvelle forme d'entretien. L'image-trace devint image-support. Une vidéo défile, on l'arrête, on en parle, on prend des notes. Mon cahier de filmages s'enrichit des propos d'Anne ; une étudiante de master et

une formatrice d'enseignants membre de l'équipe de recherche assistent aussi à ce dialogue multiple. Y avait-il là une ressource méthodologique ? Le terrain concret de huit nouvelles écoles allait s'ouvrir : deux membres de l'équipe de recherche habitués à filmer me rejoignirent pour collecter en numérique et échanger ces données avec les acteurs.

La plupart des filmages porteront sur les artistes au travail. Ce choix a été motivé par l'intérêt pour « le travail en acte(s)¹⁰ » : que font les artistes ? comment le font-ils ? comment considèrent-ils ce travail ? en quoi ces points de vue peuvent-ils contribuer à la redéfinition du métier d'artiste ?

Répondre à ces questions par l'utilisation de la vidéo résonne avec l'« automatisation¹¹ » et l'« autoconfrontation¹² » initiées en psychosociologie du travail : une fois filmés, des sujets sont invités à échanger sur ce qu'ils voient, afin d'analyser leur rapport à l'activité. Simple, l'autoconfrontation consiste à enregistrer en audio-vidéo l'entretien entre le chercheur et le sujet filmé ; croisée, elle comporte un sujet en plus, afin de créer des controverses censées faire éclore une conscience plus riche du rapport concret au travail. Cette méthode, à finalité ergonomique, a essaimé jusque dans les instituts de formation d'enseignants : nombre de chercheurs s'alimentent en données consistantes via cette méthode, également utile pour les personnes en formation : objectif « didactique professionnelle¹³ ». En ce qui me concerne, que les sujets se servent de ces images de recherche dans une visée réflexive n'est évidemment pas exclu ; mais il s'agit plutôt, par une méthode collaborative assumée, de partager une lecture des réalités avec les acteurs, afin de mieux cerner les actes et gestes significatifs d'un rapport au travail, d'apprécier et de dégager des thématiques susceptibles de devenir lignes de force de l'analyse.

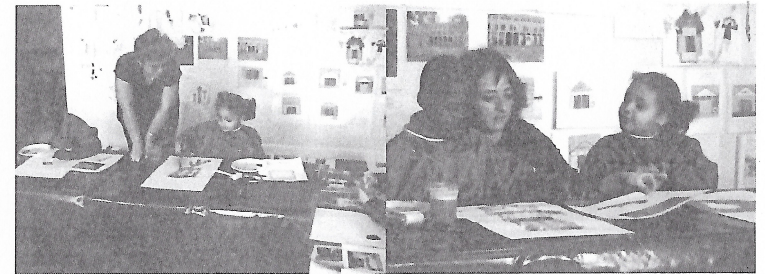
Une coproduction de connaissances sur l'activité et le travail

Le succès de l'approche du travail en termes de compétences¹⁴ justifie en partie cette méthode, en tant que la compétence renvoie à l'action. Mais le terme est lourd à porter, chargé qu'il est de jugement de valeur : on est compétent ou on ne l'est pas. Or, c'est parce que la compétence s'actualise sur plusieurs registres (ici : pédagogique, institutionnel, social, relationnel) que son sens ne s'épuise pas dans une évaluation sur un mode binaire et normatif. Il s'agit donc de mettre en valeur ces « manières de faire », terme plus descriptif et qui incite moins, *a priori*, au jugement de valeur. Le sens de la démarche intègre également la notion de « geste », soutenue par un postulat nourri d'anthropologie : la professionnalité s'inscrit dans le corps, par l'expérience.

Il existe en effet des « gestes de métier », « gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier¹⁵ ». Ainsi, « le maître devant le tableau noir, la craie à la main, reste une image forte. Plus largement, le geste éducatif se caractérise par sa dimension démonstrative, explicative¹⁶ ». Dès lors, comment ces gestes de métier s'articulent-ils à des « gestes professionnels », utiles pour « repérer ce qui fait le style

personnel¹⁷ », lui-même intégré dans un répertoire général de gestes, eux-mêmes susceptibles d'être transmis à d'autres ? Selon cette logique, et dans ce contexte scolaire, comment caractériser le travail artistique et le travail enseignant ? Que nous apprend la lecture croisée des images filmées ?

Dans l'une des écoles, à partir d'une séance filmée où l'artiste et l'enseignante conduisent un atelier, l'enseignante constate : « J'ai trouvé que j'avais une attitude très protectrice avec les enfants ». Elle juge excessives ces formes d'encouragement par le toucher, « alors que, dit-elle, j'ai pas du tout l'impression de faire ça ». Un geste devenu « tellement naturel », « spontané », que le contraste avec l'artiste en est d'autant plus frappant : « Elle est moins/fin, elle a moins de contact. Moi c'est plus un contact physique. [...] elle prend moins. Bon, quand elle est assise avec un petit, bon, elle explique. »



© Jean Paul Filiod, 2007.

Sur l'ensemble de la séance filmée, chacune le dira, les différences de position de corps sont frappantes dans les relations adulte-enfant : l'enseignante est plus souvent debout, bras tendus posés sur la table, quand l'artiste est plus souvent accroupie : « être au même niveau qu'eux, ça c'est un truc qui me semble assez important dans la discussion », déclare celle-ci. L'enseignante, elle, constate qu'elle est « par-dessus, toujours. Je domine, y a toujours une position dominante ». Cela ne veut pas dire que l'enseignante ne se met pas au niveau de ses élèves¹⁸, mais il y a moins un souci d'analogie entre les positions physique et mentale que chez l'artiste.

L'enseignante diagnostique : « je pense [que nous, les enseignants,] on a plus envie qu'ils réussissent » ; en la circonstance, cela veut dire représenter fidèlement en peinture les modèles d'objets dessinés. Elle dit aussi son souci de surveiller le « décalage entre la représentation de ce qu'ils font et ce qui est demandé » ; alors que l'artiste, « elle, c'est pas son but ». Ici apparaît une caractéristique du métier d'artiste qui dissone avec celle du métier d'enseignant qui consiste à faire en sorte que les élèves trouvent le bon résultat. Amarré au processus de création, l'artiste intègre l'imprévisibilité du processus de production, ce qui passe par une attitude : laisser advenir.

Il arrive qu'on lise ces différences enseignant/artiste comme irréductibles et en opposition. Mais cette distinction n'est pas vraiment opératoire : il y a des ressemblances entre ces métiers, et c'est parce que les métiers sont aujourd'hui en proie à de réels changements¹⁹ que les points communs ne sont pas si rares. Donner une consigne ou rappeler en début de séance le travail fait auparavant concerne les enseignants, mais aussi des musiciens, des chorégraphes : la raison tient moins au métier *stricto sensu* qu'à un contexte de travail collectif qui exige un minimum de direction de groupe. De même, le double déplacement des enseignants vers un *faire* et un *laisser faire* et des artistes vers un *dire* et *faire dire*²⁰ suggère l'importance des adaptations à fournir en fonction de contextes qui n'offrent pas toujours toutes les clefs et toutes les garanties de prévisibilité.

L'improvisation en question

Mettre en discussion des images animées permet d'entrer dans le détail de l'action. Mais alors, quelle place accorder à ces petits faits et gestes dans l'analyse du travail ? Une des manières de répondre est d'interroger les inventions en situation, identifiables par cette méthode de l'échange à distance d'images filmées suivi d'entretiens. En voici un exemple.

Deux artistes prennent en charge un groupe de huit élèves pour une activité chorégraphique faite d'un cycle de six actions. Après un échauffement, annonce est faite aux élèves de se préparer : mettre « leur bosse » (confectionnée par la plasticienne) et prendre deux claves destinées à être frappées l'une contre l'autre. Entre les deux actions, les enfants n'allant pas au même rythme pour les réaliser, le groupe se dissémine. Des enfants déjà prêts se mettent alors à frapper les claves l'une contre l'autre, ce qui crée un petit temps de transition où se mêlent plaisir et début de dissipation collective. Plusieurs gestes, inventés en situation par les artistes, surviennent alors : pendant qu'une des deux artistes finit d'aider un enfant à installer sa « bosse » sur son dos (fig. 1), l'autre artiste, par ce geste silencieux, commence à rassembler le groupe devenu trop bruyant et éparpillé (fig. 2). Maintien de la position et coup d'œil vers l'autre artiste pour voir où en est la transition (fig. 3). Puis nouvelle invention en situation : « Allez, on se touche les bambous. » La concentration du geste demande un effort qui installe du silence (fig. 4). Un silence relatif, car cela relève aussi du jeu (tandis qu'une employée photographie la scène) (fig. 5). L'artiste qui pilote la séance reprend la main, en disant notamment « On làâccchhe... » (fig. 6).

L'analyse de cette séquence a bénéficié des regards du chercheur, des deux artistes et de l'enseignante des élèves concernés.

La dissipation initiale n'a pas dérangé l'une des artistes : « C'est un moment, un petit peu, où chacun est occupé à son truc. » Pour l'autre, inventeuse de cette « ronde aux claves », il aurait été incongru d'intervenir par un « on arrête maintenant ! » ou un « on ne tape pas sur les bambous ! », ce qu'aurait sans doute fait

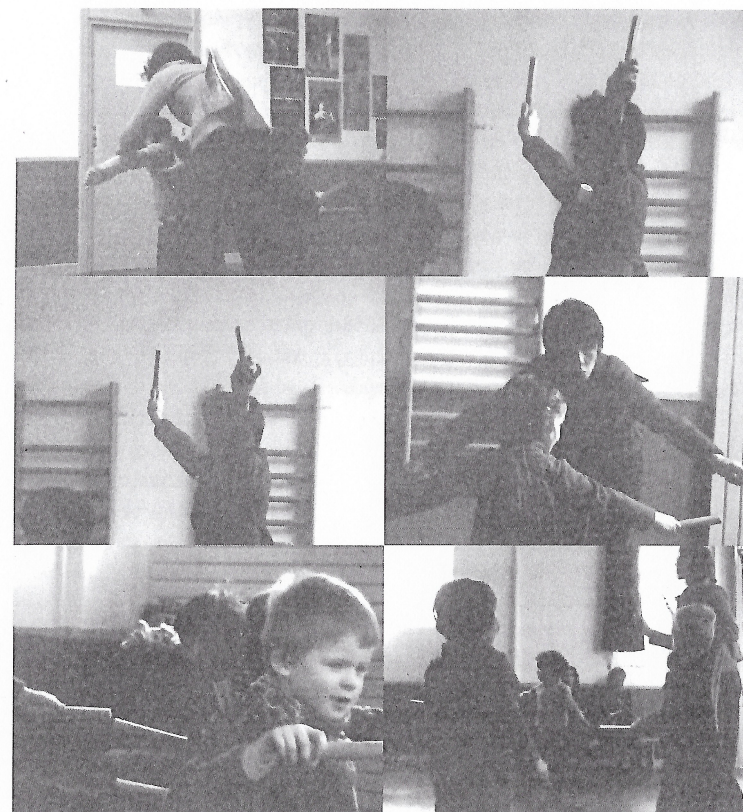


Fig. 1 à 6. © Jean Paul Filiod, 2007.

un enseignant. Pour elle, la situation « est presque confortable, parce qu'ils sont tous occupés et ils s'éclatent ». Observant, comme sa collègue, des différences entre les petite, moyenne et grande sections de l'école pré-élémentaire, elle valorise, pour une raison précise, ce moment avec cette classe de « moyens » : « C'est justement, avec les moyens, l'espace qu'on aimerait investir et qu'on a du mal. C'est-à-dire qu'ils ont une énergie qui est incroyable, et ça nous arrive parfois de dire : "Impossible de les calmer" au lieu de se dire "Comment les déjouer ?" Comment se dire que c'est à nous d'amener le fait que cette énergie passe dans quelque chose ? Et ce moment-là, pour ça, il est extraordinaire. Si on leur avait dit de taper, on n'aurait pas eu ce son de pluie peut-être, on aurait eu "boum boum". »

L'enseignante, elle, n'entend pas un « son de pluie », mais un « bruit qui s'amplifie, qui s'amplifie », résultat d'une « espèce d'excitation ». Pour elle, les enfants

« sont dans le “je frappe” », ce qui rend « très difficile », ensuite, de les « recontraindre, entre guillemets, et de leur demander d'arrêter ». Mais elle reconnaît l'efficacité du recadrage opéré par l'artiste : « Je trouve que, justement, elle a réussi [à rassembler les enfants] dans le geste en écartant les bambous ; du coup, y avait une espèce de... beaucoup de bruit et, d'un coup, le silence. » L'artiste : « C'est un truc que j'ai inventé, justement pour arrêter le son. En fait, elle s'occupait de faire je sais plus quoi, et puis je savais qu'elle allait leur faire quelque chose. Je savais qu'elle devait faire la danse, et je me suis dit “comment faire en sorte qu'ils arrêtent de faire du bruit et qu'on se prépare et qu'on fasse la ronde ?”. Et du coup je me dis “tiens, on va se toucher les bambous” comme ça. Du coup, ils étaient tous concentrés à se toucher les bambous, y a eu un silence, ça a enchaîné. Et j'étais contente. Et c'était un joli moment, j'ai trouvé, de se tenir le bout des bambous, parce qu'en plus physiquement, c'est pas si facile. » S'agit-il d'une trouvaille circonstancielle ou d'un résultat dû à une attitude générale qui laisse ouverte la possibilité d'inventer ? Le jour de l'entretien, cette même artiste parle d'une scène vécue à l'école le matin même : « Ce matin, c'était le souk. J'ai dit : “On va faire un silence de dinosaure”, un truc comme ça. Ça m'est venu comme ça, j'ai pas réfléchi. Super silence. Et c'est drôle parce que c'est un nouveau geste. “Un silence de dinosaure” : ils m'ont tous regardée comme ça... C'était mieux que le souk, voilà, c'était mieux. »

Les choix opérés par l'une, dans cette séance menée à deux, se répercutent sur l'autre : la chorégraphe doit enchaîner. Mais elle laisse faire sa collègue et entre dans le jeu. Un espace est ouvert, qui mérite de vivre : « Parce que c'est une chose qui est en train de se construire, et puis ça a pris un peu de temps pour qu'ils s'y mettent tous. Donc ça me paraissait pas juste de tout d'un coup casser ça. Et puis on sent que pour eux, c'est le début de quelque chose, et nous, on sait pas de quoi parce que c'était pas prévu, mais on sent : “voilà c'est le début de quelque chose”, donc il faut jouer le jeu de “on est en train de faire cette chose-là”. » La plasticienne apprécie le moment : « Mais c'est aussi le luxe qu'on a d'être deux. Du coup, l'une et l'autre, on peut aussi avoir des présences particulières ou pas. Et ce qui est intéressant, c'est quand l'autre enchaîne aussi. Parce qu'elle aurait pu casser ça, et dire “Bon, allez !” Et elle a intégré ça aussi. » Jusqu'à produire cette formule, « On làâchche... [les claves] », qui produit son effet, sans doute parce qu'elle contient un « Chhhh », son que les enfants reconnaissent comme signifiant le retour vers le silence.

La formule n'a cependant rien de magique. Elle s'inscrit dans la tirade suivante, qui comporte une explicitation destinée à faire construire un rapport à l'écoute : « Alors, est-ce que vous êtes prêts ?... On làâchche... Et on tape pas... Alors, c'est très important, avant de commencer, c'est qu'il faut qu'on ait le silence [met l'index perpendiculaire à la bouche], parce que si on n'a pas le silence, le moment où on va taper sur les bambous, ça sert à rien [sur le ton de l'évidence] si y a déjà du bruit tout le temps. Donc ça veut dire qu'il faut bien

qu'y ait le silence avant, comme ça, le moment où on tape dans les bambous, c'est le seul moment où [geste des deux claves allant l'une vers l'autre sans se toucher] on va entendre ce bruit-là. Donc c'est plus intéressant. D'accord ? Alors, on se met tous comme ça »... soit avec le dos rond. Le groupe est en place pour la série d'actions : 1° avancer à petits pas avec le dos rond ; 2° écarter les jambes et les fléchir ; 3° faire un son en claquant la langue ; 4° monter les bras en les écartant ; 5° frapper les claves ; 6° mettre les bras à l'horizontale.

Improviser : geste artistique ou professionnel ? Approvoiser l'image

La question de l'improvisation prend une tonalité particulière dans ce contexte d'éducation artistique. Dès lors qu'on pense que l'artiste est un créateur, qu'il a de l'imagination, qu'il ose faire des choses que d'autres estimerait incongrues, la probabilité pour qu'il y ait invention en situation est plus forte. Mais ce n'est pas si simple : d'une part, il est des scènes où les artistes ne trouvent pas d'issue à une situation difficile, ce qui les rapproche de certains enseignants ; d'autre part, nombre d'enseignants sont capables d'inventer en situation. Rapportée aux mondes du travail en général, la question de l'improvisation renvoie le chercheur à une interrogation sur la manière dont les sujets, quels qu'ils soient, ont puisé ou non, dans l'environnement, les ressources nécessaires. Dit autrement, quelle fut leur « attention aux divers appuis de la situation ²¹ » ?

Il ne s'agit donc pas de repérer l'originalité d'un travailleur donné, qui serait meilleur improvisateur qu'un autre. Le geste improvisé, la formule inventée, prennent place dans un ensemble d'actions, dont certaines ont été incorporées en amont de la situation et font partie des compétences du sujet. Il s'agit plutôt de dénicher les détails de l'action qui font sens, et la manière dont les sujets filmés, mis en situation de dialogue, peuvent aider le chercheur à comprendre ce sens. Dans la séquence étudiée ci-avant, les « trouvailles » successives de l'une des deux artistes sont aussi importantes à relever que le coup d'œil qu'elle donne à l'endroit où se trouve l'autre artiste pour s'informer de l'avancement de la transition (cf. photo n°3). Un coup d'œil que nous n'aurions pas vu sans « le plus simple des logiciels de montage », avec lequel « on voit des choses difficilement observables à l'œil nu [...] ²² ». Comme le fait remarquer simplement Howard Becker, le chercheur doit être « prêt à voir ce qui se déroule devant lui », il doit porter l'attention sur les détails des actions et interactions, selon l'idée que toute situation comporte « plus ou moins » d'improvisation ²³.

Le décodage de la place que prend l'improvisation dans les changements professionnels peut ainsi devenir un objet de recherche à part entière. En partant du postulat que les sujets ont une sensibilité et une conscience minimales du contexte dans lequel ils sont pris, celles-ci offrent au chercheur la possibilité d'inscrire les détails de l'action retenus par la caméra dans une réflexion plus large sur le travail et ses transformations. Mais il y a là deux écueils.

Le premier tient au fait que le discours sur l'improvisation au travail est aujourd'hui fortement présent dans un management qui porte l'adaptation et la flexibilité comme valeurs cardinales. Howard Becker ne s'y trompe pas, qui relève que si « l'idée d'improvisation » est « devenue très populaire, en particulier dans le domaine de la gestion », c'est suite au constat de « l'échec des théories de gestion antérieures selon lesquelles on établissait un plan "parfait" ²⁴ ». Du coup, les sujets au travail peuvent se voir soumis à une paradoxale injonction à improviser, que le chercheur peut, même malgré lui, encourager.

Le second tient à l'image. Le chercheur a tout intérêt à rester vigilant vis-à-vis de l'idée assez commune d'une image plus « vivante » ou plus « authentique » que le texte (le fameux « comme on le voit bien sur ces images, ... »). Le cadrage est déterminé par la nature de l'objet filmé et par le filmeur, qui gagnerait à ne pas se laisser posséder par le détail du détail du détail. Il est primordial de dépasser le cadrage microspatial et microtemporel de la vidéo, ce que permet le recours au témoignage des personnes filmées. Car ce dont elles parlent est moins de ce détail que de sa place dans un contexte, tributaire d'une histoire institutionnelle et culturelle.

Ainsi convient-il de ne pas se faire enfermer dans le témoignage d'une personne filmée réduite à l'échelle du « soi ». Si les échanges autour de l'image animée permettent d'apprécier autant l'incorporation de pratiques liées aux parcours biographiques que des manières d'improvisation, il paraît pertinent de replacer ces données dans le cadre d'une sociologie du travail qui prend sérieusement en compte l'histoire des métiers et la transformation des institutions. Autant le détail doit être envisagé dans son rapport au plan large, autant la petite histoire dans la situation doit l'être dans le rapport à une histoire plus longue (ici celle de l'école française, des métiers d'enseignant et d'artiste).

Au final, l'image est à coup sûr un support précieux, mais elle n'est en aucun cas le mode idéal d'enquête. Il s'agit simplement d'être conscient qu'elle présente un atout dans la recherche de données plus fines, susceptible d'élargir le domaine de l'observable et de la réflexion. L'image, objet médiateur de la relation d'enquête, renvoie à un passé qui a eu lieu, une « déjà-histoire » sur laquelle on peut discuter, échanger de bien nommés « points de vue », produire un récit. Dans ce qui apparaît comme une nouvelle orientation méthodologique, l'image est loin de s'opposer au texte : elle en est même plutôt un utile complément heuristique.

NOTES

1. Jean Paul FILIOD, « Au bout du rouleau », *L'Ethnographie*, XCII, 2, n° 120, « Famille et photographie », Paris, Société d'ethnographie de Paris, 1996, p. 58.
2. L'expression appartient au discours des professionnels de ce domaine (un site internet porte même ce nom : www.erenumerique.com), à celui d'un candidat à la Présidence finalement élu (discours de Nicolas Sarkozy du 20.4.2007) ou encore aux chercheurs centrés depuis longtemps sur « les pratiques culturelles des Français ».

Voir Olivier DONNAT, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Documentation française, 2009.

3. André ROUILLÉ, « Photo : la révolution numérique », Paris-Art, 17.11.2005, [http://www.paris-art-test.com/art-culture-France/Photo:la révolution numérique/Rouillé-André/123.html](http://www.paris-art-test.com/art-culture-France/Photo:la%20r%C3%A9volution%20num%C3%A9rique/Rouill%C3%A9-Andr%C3%A9/123.html) (7.12.2010).
4. Jean Paul FILIOD, « Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique », in Florent GAUDEZ (s.l.d.), *Les Arts moyens aujourd'hui*, tome II, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 131-144.
5. En France, les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem), employés par les municipalités, assistent les enseignants dans le travail au quotidien.
6. Jean Paul FILIOD, *Multimédiation. La place et les usages de la photographie dans le domaine ethnologique*, Paris, Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la Culture et de la Communication, 1998, p. 27 sq.
7. *Ibid.*, p. 18 sq. Philippe BONNIN, *Images habitées. Photographie et spatialité*, Grâne, Créaphis, 2007.
8. C'est le terme utilisé par mon logiciel d'importation de photos. Ce mot, réferé aux appareils argentiques, a ainsi été conservé dans la terminologie numérique.
9. Par analogie avec le travail dans les cours de récréation, chaque classe construisait sa propre cabane. Celle de la classe d'Anne voyagea de la classe au couloir, déplacée plusieurs fois.
10. Alexandra BIDEZ (s.l.d.), *Sociologie du travail et activité. Le travail en acte(s)*, Toulouse, Octarès, 2006.
11. Bertrand SCHWARTZ, *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1992.
12. Yves CLOT, Daniel FAÏTA, Gabriel FERNANDEZ, Livia SCHELLER, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146/1, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », 2001, p. 17-25.
13. Renan SAMURÇAY, Pierre PASTRÉ (s.l.d.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, 2004.
14. *Sociologie du travail*, Paris, Elsevier, n°43/1, 2001.
15. Anne JORRO, *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002, p. 40.
16. *Ibid.*, p. 41.
17. *Ibid.*, p. 42.
18. L'enseignante, qui a toujours exercé en école pré-élémentaire, admet que s'accroupir fait partie des gestes de métier : « C'est vrai qu'on s'accroupit, mais je me mets [comme ça] plus quand c'est des tout-petits. Là c'est des grands. » D'autres images montrent l'artiste et l'enseignante dans une même position, assises au sol, par exemple.
19. Françoise PIOTET (s.l.d.), *La Révolution des métiers*, Paris, PUF, 2002. Jean Paul FILIOD, « Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur », in Alain KERLAN, *Des artistes à la maternelle*, Lyon, SCEREN-CRDP, 2005, p. 151-158.
20. Jean Paul FILIOD, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, 1 : « L'Art au travail », Paris, PUF, 2008, p. 95 sq.
21. Talia BACHIR-LOOPUYT, Clément CANONNE, Pierre SAINT-GERMIER, Barbara TURQUIER, « Improvisation : usages et transfert d'une catégorie », *Tracés*, n° 18 : « Improviser : de l'art à l'action », Lyon, ENS, 2010, p. 18.
22. Emmanuel GRIMAUD, « Figures du trafic. Ethnographie cinématique d'un carrefour sans feux », *Tracés, op. cit.*, p. 26.
23. Howard BECKER, « Du jazz aux mouvements sociaux : le répertoire en action. Entretien avec Howard Becker », *Tracés, op. cit.*, p. 231.
24. *Ibid.*, p. 228.