

Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles des élèves

Laurence Espinassy, Pascal Terrien

▶ **To cite this version:**

Laurence Espinassy, Pascal Terrien. Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles des élèves. Gilles Boudinet et Corinne Sanchez-Iborra. EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET SAVOIRS ARTISTIQUES, L'Harmattan, pp.107-118, 2017, 978-2-343-11412-5. hal-01504282

HAL Id: hal-01504282
https://hal.science/hal-01504282

Submitted on 24 Oct 2017

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.

LAURENCE ESPINASSY et PASCAL TERRIEN

Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles des élèves

Nous cherchons à mieux cerner la manière dont les professionnels de l'éducation dans les domaines artistiques conçoivent et réalisent leur travail. Comment transmettent-ils des « compétences artistiques » ? Quels rapports instaurent-ils aux gestes, au(x) corps, à l'espace, à l'expérience, aux œuvres d'art, aux autres ?
Mots-clefs : enseignements artistiques, arts plastiques, éducation musicale, expérience

Notre projet cherche à cerner les rapports à la pratique artistique qui s'instaurent entre les enseignants et les élèves en cours d'arts plastiques (APL) et d'éducation musicale et chant choral (EMCC), et à mieux comprendre les spécificités de l'expérience esthétique qui s'y joue. En quoi ces dispositifs d'enseignement interrogent-ils les postures de praticien des acteurs concernés dans le cadre scolaire : enseignants (anciens étudiants plasticiens ou musiciens), et élèves (découvrant ces pratiques) ?

Nous analysons le début de deux situations d'enseignement filmées menées par des professeurs débutants, l'un APL, l'autre en EMCC, qui tous deux déclarent travailler « les onomatopées ».

Plusieurs niveaux d'analyse sont proposés. Nous donnons d'abord des éléments descriptifs de compréhension de ces situations : ce que l'on en voit, puis, ce que l'on en sait en faisant référence aux programmes d'enseignement. Ensuite, viennent une analyse du cours d'EMCC, puis, celle du cours d'APL. Nous comparons les points de convergence et de divergence entre l'enseignement des deux disciplines artistiques, et nous questionnons la nature des négociations entre les expériences artistiques du professeur et celle des élèves.

Eléments de contexte

Rappelons qu'un cours hebdomadaire d'APL ou d'EMCC dure 55 minutes, et que ces professeurs ont en charge environ 500 élèves par semaine (dans le cas des APL, ce sont autant de productions plastiques à gérer, dans le cas de l'EMCC, ce sont autant de modalités d'interprétations). Il n'y a généralement qu'un seul enseignant par discipline artistique par collège. Notons qu'il n'existe pas de manuel scolaire et que l'enseignant est totalement responsable du dispositif d'apprentissage mis en œuvre. En APL, c'est lui qui conçoit les situations d'enseignement à partir desquels les élèves doivent réaliser une production plastique, ou une étape de celle-ci, à chaque heure de cours, et qui choisit les œuvres de référence. En EMCC, il lui revient de choisir un chant ou une écoute et à mettre en œuvre les dispositifs pédagogiques qui permettront aux élèves d'acquérir une expression et une qualité vocale, pour apprendre à percevoir et à produire une culture musicale.

I. Eléments d'observation

Chacun des deux professeurs débutants a été filmé en classe ; ce sont les douze premières minutes de leurs cours respectifs que nous analysons ci-après.

I.1. Ce que l'on voit des situations

I.1.1 En Arts Plastiques

Mike est fonctionnaire stagiaire en APL l'enregistrement se déroule en novembre. Il s'agit d'une classe de 5e réputée difficile dans un collège très populaire. Son cours débute ainsi : après avoir fait installer les élèves, il fait l'appel pendant qu'une élève distribue les travaux commencés la séance précédente ; Mike veut réactiver les consignes générales du travail.

La première impression est celle d'un début de cours assez chaotique. Mais cependant, deux aspects émergent de ce premier regard : des élèves circulent pendant que le professeur donne des explications, ce qui gêne leur compréhension, d'autant plus que ces dernières se révèlent contradictoires ; les élèves se souviennent très bien des quatre onomatopées qu'ils avaient commencées à travailler au cours précédent. Ils semblent prêts à s'en saisir à nouveau avec impatience ; quand Mike propose d'en supprimer une, et d'en simplifier une autre au motif « qu'il y a des choses plus difficiles que d'autres », ils protestent et s'agitent aussitôt. Le professeur obtient un retour au calme relatif et parvient à terminer ses propos liminaires et les élèvent se mettent au travail.

I.1.2 En Éducation Musicale

Ludovic est un professeur-stagiaire en éducation musicale. Après que les élèves aient pris leur place dans la salle, et que le professeur ait rempli le cahier d'absence, il annonce le travail à réaliser : poursuivre l'apprentissage du chant en onomatopées de la semaine passée. Il anime la séance d'échauffement corporel et vocal qui prélude à l'activité chant elle-même. Activité un peu longue, faites de tâches différentes, et pendant laquelle les gestes sont empêchés car les élèves sont assis trop près de leur table. L'activité vocale en elle-même commence après 8'30 d'échauffement, par un rappel de la mélodie avec les onomatopées.

Ce début de cours montre que certaines routines de comportement sont installées dans l'activité du groupe. Les exercices sont connus des élèves, et ils suivent et réalisent les prescriptions montrées par l'enseignant. Pour autant, leur espace d'action étant très limité, la gêne pour réaliser ces activités est manifeste, et les élèves se démobilisent progressivement sans pour autant faire naître de l'agitation dans la classe. L'enseignant a la confiance de ses élèves et la classe participe correctement à l'activité.

I.2. Ce que l'on sait

Si l'on se réfère aux exigences de la formation de ces enseignants débutants et au cadre prescriptif des textes officiels (programmes de 2008), voici ce que l'on peut dire des deux situations.

I.2.1 En Arts Plastiques

Ce cours d'APL s'inscrit bien dans la logique des programmes[1] de 5e ; dans ce cas, il s'agit d'une situation qui permet « d'explorer les propriétés matérielles, plastiques, iconiques et sémantiques des images », d'interroger « le référent de l'image produite » et « d'explorer le sens produit par l'interprétation ». Les élèves doivent mobiliser « divers modes de représentation », et « identifier différents moyens mis en œuvre dans l'image pour communiquer ». De ce point de vue, on peut dire que Mike a conçu avec sérieux un dispositif de cours susceptible d'atteindre plusieurs objectifs et compétences prescrites.

L'enseignement des APL, se fonde sur des propositions didactiques et pédagogiques ouvertes permettant des réponses divergentes et variées. Ici, les résultats sont décevants : les élèves ne savent pas comment « mettre une image sur un son », et les productions plastiques de la classe sont convenues et stéréotypées, relevant davantage de l'illustration d'une situation pouvant produire un son (par exemple : un ballon qui éclate pour « Boum »).

I.2.2 En Éducation Musicale

Dans la même perspective, et tenant compte des directives du programme d'EMCC, le cours de Ludovic respecte les principales attentes de la prescription officielle : percevoir et produire. Les élèves écoutent leur professeur, et reproduisent ce qu'il demande de faire avec plus ou moins d'aisance vu l'environnement décrit ci-après. Ils perçoivent les gestes et les (re)produisent.

Le programme d'EMCC demande à l'enseignant de créer des situations pédagogiques où les élèves vont apprendre à percevoir pour produire, non pour reproduire. « La voix de l'élève est au centre de l'éducation musicale […] elle contribue à la maîtrise de

[1] MEN Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

la langue […] elle apporte à l'imaginaire de quoi expérimenter, chercher, improviser ou parfois créer. […] elle contribue à l'apprentissage d'une solidarité constructive… » (EMCC, 2008, Textes complémentaires, 11). Dans le cas de Ludovic, si la "maîtrise" du groupe classe est acquise, les élèves reproduisent mais ne produisent pas, et ils reproduisent pendant ces huit premières minutes des gestes qui sont assez peu musicaux, car il n'y a pas de production de bribes de mélodie ou de sons qui donnerait un sens à cette activité d'échauffement vocal. Même plus avancée dans l'activité, la production musicale reste incomplète tant le rendu de l'exécution vocale est parfois approximatif dans l'intonation, dans la prononciation, dans la précision rythmique, et l'exigence artistique.

II. Des cadres d'analyse

Nos parcours de chercheurs sont différents, l'un étant issu du champ de la didactique, l'autre de l'analyse ergonomique de l'activité.

L'analyse du cours d'EMCC a été réalisée selon la théorie de l'action conjointe didactique (Sensevy et al. 2007)[2] pour observer les transactions, les contrats, les jeux et les milieux didactiques, à la lumière du triplet fondamental : mésogenèse, topogenèse, chronogenèse.

Dans une approche historico-culturelle héritière de Vygotski[3] et de Leontiev[4], le cours d'APL a fait l'objet d'une co-analyse entre le chercheur et Mike dans le cadre méthodologique des autoconfrontations simples et croisées (Clot et Faïta 2000[5], Faïta et Saujat 2010[6]), dont on fait l'hypothèse qu'il permet aux acteurs

---

[2] Sensevy, G., Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. Sensevy & A. Mercier (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes,13-49, 2007.

[3] Vygotski, L.S., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (3ème réédition), 2002.

[4] Leontiev, A.N., *Activité, conscience, personnalité*, Editions du Progrès, Moscou, 1984.

[5] Clot, Y., Faïta, D., Genre et style en analyse du travail, *Travailler, 4*, 7-42, 2000.

[6] Faïta, D., Saujat, F., Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation*. Yvon, F. & Saussez, F. (Eds), Laval, Presses Universitaires, 41-69, 2010.

d'apprendre des situations de travail, dans une logique développementale : on considère que les résultats de l'activité humaine constituent des ressources ou des moyens d'action pour l'activité à venir.

II. 1 Ce que l'on apprend de la situation en Éducation Musicale par une analyse de la théorie de l'action conjointe en didactique

L'analyse à l'aide des outils de la théorie de l'action conjointe en didactique nous permet d'observer un certain nombre de phénomènes sur lesquels nous pouvons étudier des remédiations possibles en collaboration avec le professeur stagiaire. Pour rappel, l'utilisation des notions qui fondent le triplet didactique explicite les situations du cours. Ainsi, les notions de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse éclairent autrement : le rôle et la fonction de l'environnement de l'espace, le rapport aux savoirs que l'enseignant et les élèves manifestent dans leur pratique de la musique, ainsi que le déroulement et la structure temporelle des différentes activités du cours.

Sur le plan mésogénétique, l'espace classe est encombré par présence de tables, et le nombre d'élèves assis (31) augmente l'occupation de l'espace. Le piano et matériel audio sont placés face aux élèves sur le côté droit de la classe, ce qui permet à l'enseignant de jouer de son instrument ou de manipuler le matériel en étant face à la classe. Le matériel vidéo est sur la gauche de l'espace, l'enseignant ne s'en servira pas lors de cette séquence.

Pour autant, le professeur bénéficie d'un espace dégagé devant qui lui permet de faire et de montrer les exercices en étant bien vu de l'ensemble des élèves. Cependant, on constate que les exercices proposés par l'enseignant, pour pertinents qu'ils soient dans une période d'échauffement, sont en partis contreproductifs physiquement par les contraintes matérielles et d'espace. La mobilité des élèves est contrainte, voire empêchée.

L'analyse topogénétique nous renseigne sur le rapport au savoir qu'entretiennent les élèves et le professeur dans leur pratique artistique. Deux types de savoirs coexistent dans cette séquence : les savoir-faire et les connaissances. Chacun de ces types instaure

une négociation entre l'enseignant et les élèves (Thibergien & al.,, 2007, 99-100[7]) et entre les élèves eux-mêmes. L'activité d'échauffement physique et vocal est majoritairement dirigée par l'enseignant qui montre les gestes, les réalise, et les fait réaliser à ces élèves. Ainsi, la décontraction musculaire du visage, l'étirement des membres supérieurs, la décontraction du cou par rotation lente et souple, sont réalisés par les élèves en même temps que l'enseignant. On s'aperçoit ainsi que les habitudes sont partagées par le groupe et qu'il répond spontanément aux sollicitations du professeur, et qu'il ne semble pas exister de distance sur ces pratiques entre le professeur et ses élèves.

Sur le rapport au savoir, l'énoncé rythmique sur les onomatopées « tact-tac-tachiké » (8'30) est donné de manière précipitée par l'enseignant qui considère certainement la prononciation et la mise en place rythmique comme acquise par le groupe. Les difficultés que les élèves rencontrent à reprendre et réaliser à "l'identique" cette cellule mélodico-rythmique révèlent un rapport au savoir différent du professeur et de ces élèves sur : la cellule rythmique parlée, la prononciation, le respect du rythme, la place sonore des mots ; ce qui laisse entendre les imprécisions d'exécution qui vont se retrouver ensuite dans l'interprétation du chant. Bien d'autres aspects liés à la distance du rapport au savoir des pratiques musicales entre le professeur et ses élèves apparaissent que nous ne pouvons traiter dans les limites de cet article.

Le dernier aspect de notre analyse concerne la notion de chronogenèse. Cette approche nous permet de séquencer les activités du professeur. Ainsi, si le temps d'installation dans le travail est bien maîtrisé (1'40) entre l'entrée des élèves, leur installation, et le début de l'activité, le temps de l'activité d'échauffement physique est assez long, car l'enseignant commence à faire vocaliser ses élèves après presque 20 minutes de préparation à cette activité, sur un cours de 55' qui comprend aussi l'activité d'écoute et de création.

---

[7] Thibergien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., Mortimer, E., Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps, *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. Sensevy & A. Mercier (dir.), Rennes, Presses Universitaires, 93-121, 2007.

Il faut attendre 8’41 avant que l’enseignant ne commence à faire prononcer par les élèves les onomatopées sur le rythme, puis 11’59 pour que le professeur fasse une tentative malheureuse d’une polyrythmie à deux voix. Face à cet échec, il change d’activité pour faire redéfinir verbalement par les élèves la notion de « polyrythmie » (12’37-14’54). L’enseignant semble désemparé par cet échec et ne possède pas les outils qui lui permettraient de l’analyser et d’apporter des remédiations. Il se laisse du temps en se mettant au piano quelques secondes, puis en prenant un marqueur pour ensuite questionner les élèves sur le sens de ce qu’ils viennent de faire.

L’analyse de la situation à l’aide de la notion de la chronogenèse révèle un manque de préparation et de maîtrise didactique de ce travail, et par conséquence une relative errance dans la conduite pédagogique de l’activité.

Pour autant, ce jeune enseignant a su mettre en place nombre certain de gestes métier du professeur d’éducation musicale, mais des gestes appartiennent aux habitus des musiciens, et qui sont partagés par les professeurs ; face aux situations de rupture de contrat didactique, il reste désemparé. Son expérience de musicien n’est pas enrichie par une pratique réflexive basée sur l’analyse didactique des savoirs et des situations et la prise en compte des différentes strates espace, connaissances, temps, que revêt le cours.

II.2 Ce que l’on apprend par une analyse ergonomique de l’activité de Mike

Alors que nous pourrions nous borner à un constat des difficultés apparues lors de la séance de Mike, nous adoptons le cadre d’une co-analyse du travail effectué entre le chercheur et l’intéressé afin de mieux comprendre les motifs de son action et les développements possibles de son activité.

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus d’un cadre méthodologique « d’autoconfrontations » faisant appel à l’enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés. Mike s’est prêté à ce dispositif méthodologique. Ci-après, ses propos sont insérés au texte.

Concernant les onomatopées, sa demande auprès des élèves est formulée ainsi : « Il faut mettre une image sur un son – on ne l'écrit pas. Quand on voit votre image, tout de suite on se dit « ça c'est Boum », « ça c'est Pschitt »… ça se voit ! », Mike constate que : « C'est difficile, je pense que moi-même j'ai du mal à vraiment le formuler. Je pense que ce sujet là, je devrais l'aborder différemment. Vraiment ». De fait, les onomatopées sont difficiles à aborder et à problématiser en APL ; d'apparence sympathique pour de jeunes classes, ce sujet se situe au croisement du sonore et du visuel, et dans des champs plus proches de la bande dessinée ou de la signalétique, que des APL. Au chercheur qui lui demande comment il s'y prendrait si c'était à refaire, Mike répond : « toujours travailler sur l'onomatopée, mais les autoriser à écrire le mot ; déjà ça assoit le truc, et peut-être de travailler visuellement sur la façon de développer plastiquement ce mot écrit ».

Il associe à ses paroles des gestes où ses mains imitent d'abord une grahie ample, puis malaxent et étirent une forme imaginaire.

Comme : « les élèves ont du mal à comprendre que ce Boum là, il peut être vu et pas seulement entendu », et qu'il ne sait « pas comment faire passer ça », Mike se réfère à ses propres gestes et à son expérience de plasticien pour trouver une solution qui permette aux élèves de s'emparer du problème plastique de la transformation d'un son en image. Il apparaît ici, que les pistes pour l'action didactique future sont ancrées dans une expérience antérieure et incorporée, qu'il réactualise pour mieux comprendre la situation.

Mike explique qu'il avait donné une contrainte d'exécution de ce travail qui était : « de ne pas utiliser le crayon ; je voulais qu'ils utilisent d'autres types d'outils pour faire cette représentation visuelle ». Au chercheur qui lui en demande la raison, il précise que : « quand on lance un sujet ils prennent systématiquement leur crayon à papier ; alors, je voulais les contraindre à faire autre chose, et c'est pour ça que beaucoup sont partis dans la peinture ». À présent, c'est la pratique plastique des élèves, souvent convenue et techniquement peu ambitieuse *a priori*, qui agit comme une « prescription remontante »[8] et interroge la pratique

[8] Amigues, R., Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, Le travail partagé des enseignants vol 42, 11-26, 2009.

d'enseignement du professeur. Ce constat conduit Mike à concevoir un dispositif didactique et pédagogique qui oriente les élèves vers d'autres champs d'investigation de la pratique plastique.

Mike complète ses explications : « En fait, ce sujet je l'avais travaillé l'année dernière en stage et, ici, j'ai fait un comparatif avec la version d'une collègue, que j'ai privilégiée… je pense que j'aurais dû garder la mienne… ». Nous comprenons que la construction de sa posture identitaire de professionnel est faite d'emprunts, d'ajustements successifs, de retours sur expérience, et de « conception continuée dans l'usage »[9]. Mike poursuit : « je leur avais proposé d'abord simplement d'écrire le mot, et là je ne l'ai pas dit. Et l'an dernier, quand c'était « boum » par ex., il fallait montrer plastiquement le volume du son, l'intensité du son etc. Je pense que ça aurait été plus parlant ». La prise de recul issue de la comparaison de trois expériences différentes de l'enseignement des onomatopées, lui permet d'imaginer un dispositif didactique plus pertinent et plus efficace, qui utilisera les qualités plastiques de la graphie du mot pour traduire un son. Mike revient ainsi sur ses paroles et ses gestes explicatifs précédents, confirmant l'ancrage de sa conception didactique dans son expérience de plasticien.

Nous concluons de cette analyse que l'expérience artistique personnelle du professeur fonde en partie son identité professionnelle et influe sa manière de concevoir son enseignement visant la mise en pratique des élèves. Mais en retour, l'expérience artistique de l'élève éprouvée en classe, influe sur l'expérience didactique du professeur. En fonction de ce qu'il apprend des réponses plastiques des élèves, le professeur modifie progressivement sa façon de concevoir le milieu et les tâches conçus, d'une part, pour la pratique individuelle et collective des élèves, et d'autre part, pour une mise en relation de ces réalisations avec les œuvres d'art proposées en référence[10].

---

[9] Pastré, P., *La didactique professionnelle,* Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

[10] Espinassy, L., Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre *à lire le travail invisible* en cours d'arts plastiques. Congrès de l'AREF, Montpellier, 2013.

IV. Conclusion

Le caractère incorporé, peu dicible et opaque, de l'expérience professionnelle liée à l'expérience artistique et esthétique, est au cœur de notre réflexion de chercheurs et de formateurs d'enseignants. Ces deux disciplines d'enseignement artistique, EMCC et APL, ont une double caractéristique commune.

D'une part, leurs particularités résident dans leurs rapports aux savoirs, systématiquement liés à l'expérience pratique et esthétique ; ainsi, les gestes visibles ou incorporés du professeur et la question de leur transmission et/ou de leur partage sont au cœur de ces enseignements : il faut qu'à leur tour les élèves soient mis en situation de pratique plastique ou musicale en classe.

D'autre part, elles participent des situations professionnelles en éducation qui se caractérisent par un déficit de prescription (pas de manuel scolaire, pas de "mode d'emploi " des programmes) ; « On est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002[11]).

Dans ces conditions, les professeurs sont conduits à concevoir cette prescription ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour réaliser les tâches qu'ils s'autoprescrivent, et celles qu'ils prescrivent aux élèves. (Espinassy, Amigues, Mouton, 2007[12]). L'analyse de leur activité, permet de comprendre la façon dont ils s'efforcent de surmonter les obstacles dans la réalisation de leur travail (Terrien, 2015)[13]. Nous ne pouvons pas approfondir ici, mais dans les deux cas, la maîtrise des savoirs théoriques permettant de cerner les enjeux didactiques des onomatopées est

---

http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1630

[11] Daniellou, F.,Le travail des prescriptions, *Conférence inaugurale du XXXVII Congrès de la SELF, Aix-en-Provence*, 2002. http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence 2002/daniellou.pdf

[12] Espinassy, L., Amigues, R., Mouton, J-C., Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ? Congrès international AREF Strasbourg, 2007. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_ESPINASSY_248.pdf

[13] Terrien, P., *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Sampzon, éditions Delatour France, 2015.

absente, et génère en grande partie les approximations des deux cours.

En l'absence de ressources de métier disponibles, et dans l'attente de l'acquisition de compétences didactiques, c'est en puisant dans leurs expériences personnelles et leur maîtrise gestuelle et technique, qu'ils trouvent à faire face à leurs difficultés et à modifier leurs dispositifs d'enseignement. Si, dans un premier temps, les tensions rencontrées en classe révèlent l'identité artistique du professeur, il apparaît ensuite que c'est, progressivement, par un aller-retour entre leurs compétences artistiques, acquises lors de leur formation initiale disciplinaire, et leurs connaissances didactiques, acquises en formation professionnelle, qu'ils développent leurs compétences à enseigner leur discipline.

Laurence ESPINASSY et Pascal TERRIEN sont MCF à Aix Marseille Université, ADEF EA 4671, Equipe ERGAPE.