



**HAL**  
open science

# Danser pour mieux enseigner ? Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants

Laurence Espinassy

## ► To cite this version:

Laurence Espinassy. Danser pour mieux enseigner ? Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants. Recherche et formation, 2018. hal-01908669

**HAL Id: hal-01908669**

**<https://hal.science/hal-01908669>**

Submitted on 30 Oct 2018

**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.

# Danser pour mieux enseigner ?

Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants

Dancing to teach better. The challenge(s) and impact(s) of setting up an artistic and cultural approach in a teachers' training curriculum

Laurence Espinassy

Aix-Marseille Université, École normale supérieure de Lyon, Institut français de l'éducation, laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF, EA 4671), équipe Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE)

laurence.espinassy@univ-amu.fr

Dans le cadre d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, l'École supérieure du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille et le Ballet Preljocaj ont élaboré un programme de formation en 2015-2016 à destination des futurs professeurs. Quels sont les enjeux de cette expérience novatrice de formation, qui articule en continu la pratique artistique et le travail enseignant ? Quel en est l'impact sur l'activité des différents acteurs concernés ? Notre étude s'appuie sur des enregistrements collectifs, permettant le repérage d'indices de développement professionnel des étudiants engagés dans ce dispositif.

During the 2015-2016 school year the Teachers' training school and the Preljocaj ballet school set up a training program involving trainee teachers in an art, culture and education scheme. What is at stake in this innovative training workshop which combines artistic skills and teaching work? What impact does it leave on these people's own professional activities? This research is based on recordings, to locate signs of professional development from the trainee teachers who took part in this training program.

Mots-clés : formation des enseignants, projet pilote, éducation artistique, compétences transversales générales, développement des capacités professionnelles

Keywords: teacher education, pilot project, art education, cross-curricular competences, skill development

## Introduction

Les textes cadrant les projets d'éducation artistique et culturelle (bulletin officiel n° 28 du 9 juillet 2015) s'inscrivent dans une lignée historique de visées éducatives. Pour ne citer que quelques jalons, entre le colloque d'Amiens en 1968, la loi relative aux enseignements artistiques de 1988 (n° 88-20 du

6 janvier 1988), le plan de développement des arts et de la culture à l'école (Tasca et Lang, 2000), et l'enseignement de l'histoire des arts (bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008), depuis cinquante ans la volonté d'« éduquer par l'art » s'inscrit dans l'histoire de notre système éducatif. Le champ des pédagogies nouvelles pousse l'école à se tourner vers des perspectives exploratoires prenant appui notamment sur les méthodes actives, où l'on soutient la participation du sujet à l'élaboration de son propre savoir.

Aujourd'hui, en France, de nouveaux textes officiels viennent enrichir ce panorama dans le cadre de la loi de refondation de l'école<sup>1</sup>, puis de la réforme du collège<sup>2</sup>. L'éducation artistique et culturelle a pour but de développer les principes et les modalités de mise en œuvre des parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), pour que chaque jeune bénéficie au cours de sa scolarité d'enseignements artistiques et d'apports culturels qui peuvent être complétés et enrichis d'expériences personnelles ou collectives à l'école ou en dehors de l'école. Deux ans plus tard<sup>3</sup>, il est spécifié que le PEAC se fonde sur trois champs d'action indissociables : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de l'esprit critique. Il s'agit là d'un vaste programme, dont la charge incombe en majeure partie à l'école et aux enseignants, et qui devrait influencer sur leurs modes de fonctionnement professionnels. Mais cette volonté de changement et d'ouverture ne va pas de soi.

D'une part, concernant l'école primaire, un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (Bouysse, Maestracci, Moirin et Saint-Marc, 2007) souligne que les enseignants du premier degré ont une représentation floue des disciplines artistiques (ce qui en augmente la difficulté et la complexité de mise en œuvre), et montre qu'ils se sentent insuffisamment compétents pour conduire les enseignements attendus. Qu'attendre de l'efficacité de l'ensemble des prescriptions concernant le PEAC, alors que le rapport de l'IGEN souligne dès son introduction que ce sont de formations et d'accompagnements de proximité dont les maîtres ont besoin ? D'autre part, dans le second degré, face à la densité des textes et aux difficultés liées aux contextes d'enseignement, encore peu d'enseignants incluent une logique de partenariat permettant la rencontre régulière avec les pratiques artistiques (rapport Doucet, 2017)<sup>4</sup>. Un net besoin de formation et de soutien des équipes pédagogiques accompagne donc la parution des textes du PEAC.

---

1 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République :

<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>>.

2 Journal officiel du 20 mai 2015. Décret relatif à l'organisation des enseignements au collège : <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613326&categorieLien=id>>.

3 Parcours d'éducation artistique et culturelle, bulletin officiel n° 28 du 9 juillet 2015 : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91164](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164)>.

4 *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*. Rapport au Premier ministre établi par Sandrine Doucet, janvier 2017 :

Dans ce sens, les ministères de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche d'une part, et d'autre part celui de la Culture et de la communication, souhaitant conjointement généraliser « une éducation culturelle et artistique de qualité », annoncent que la formation des enseignants sera renforcée (feuille de route conjointe du 11 février 2015, p. 3)<sup>5</sup>, notamment par le biais de partenariats entre institutions de formation et de culture. L'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aix-Marseille et le Ballet Preljocaj (Centre national chorégraphique) s'engagent ainsi dans un partenariat déclaré par les deux ministères de tutelle, et ils conçoivent ensemble un programme de formation à destination des futurs professeurs dans le cadre d'un PEAC, mis en œuvre à la rentrée 2015-2016.

Nous proposons d'abord d'établir ce que la prescription laisse sous-entendre dans ses implicites en termes de questions de métier relatives aux dispositifs de type PEAC (soient, les compétences professionnelles nécessaires à l'appropriation et l'opérationnalisation « efficace » des prescriptions), puis de décrire le dispositif de formation supposé outiller les enseignants pour leur mise en œuvre. La seconde partie expose une analyse d'enregistrements collectifs effectués durant la formation ; la conclusion porte sur les premiers résultats de recherche et leurs retombées possibles en termes de formation.

## 1. Un projet de recherche et de formation

### 1.1. Cadre de la recherche

Reprenant les thèses Vygotskiennes, cette recherche se fonde sur une approche historico-culturelle et développementale de l'activité individuelle et collective, où la prise de conscience est considérée comme une manière d'apprendre et de penser son rapport aux objets de savoir et à son propre agir social. Nos travaux analysent l'activité des professeurs quand ils s'efforcent de faire ce qu'on leur demande de faire, en suscitant le développement de leur expérience professionnelle, et en rendant compte des effets produits par le cadre de la recherche (Faïta et Saujat, 2010). Notre approche est aussi inspirée par la perspective wallonienne (1959) du rôle de la pluralité des milieux dans les processus à travers lesquels ne cesse de se produire le sujet.

### 1.2. Des attentes en termes de métier

Au-delà des objectifs généraux du PEAC concernant l'apprentissage des élèves, arrêtons-nous sur ce qui est attendu en filigrane du côté du travail des professeurs et des équipes éducatives, et qui mériterait l'intérêt de la formation. En effet, les textes réglementaires, les programmes ne prescrivent pas directement les pratiques

---

<[http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2017/01/170124\\_rapport\\_sandrine\\_doucet\\_-\\_les\\_territoires\\_de\\_leac.pdf](http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2017/01/170124_rapport_sandrine_doucet_-_les_territoires_de_leac.pdf)>.

5 Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et ministère de la Culture et de la communication, feuille de route conjointe, 11 février 2015 : <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_-\\_fevrier/27/2/DP\\_Education\\_artistique\\_culturelle\\_bdef\\_391272.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-_fevrier/27/2/DP_Education_artistique_culturelle_bdef_391272.pdf)>.

d'enseignement, pas plus qu'ils ne discernent les compétences professionnelles nécessaires à leur mise en œuvre.

Pour résumer à grands traits le contexte général actuel, rappelons que le cadre de la réforme du collège prévoit des temps scolaires dédiés à des projets interdisciplinaires ; parallèlement, les nouveaux programmes d'enseignement, fondés sur une logique curriculaire, demandent aux enseignants de créer des parcours de progression pour leurs élèves ; enfin, l'instauration du cycle 3 articulant les premier et second degrés, accentue la prise en compte d'une temporalité plus longue des logiques d'apprentissage et de la cohérence de l'ensemble des enseignements. Ainsi, les grandes lignes de cette réforme sous-entendent d'emblée la mise en œuvre de modalités de travail individuelles et collectives témoignant de créativité, d'autonomie, d'ouverture et de coopération.

Ces exigences générales sont renforcées par les textes du PEAC. Ils précisent que sa mise en œuvre se fait par la concertation entre les différents acteurs d'un territoire, qui doivent penser la mise en cohérence : des enseignements artistiques et des projets partenariaux territoriaux, du volet culturel du projet d'établissement, dans une démarche de projet qui doit concilier les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle déjà cités.

Ainsi, s'ajoutent des compétences plus spécifiquement liées aux domaines artistiques, celles associées au pilotage institutionnel, le tout s'inscrivant dans une démarche de projet global, qui oblige néanmoins à une individualisation des parcours d'élèves.

On comprend rapidement l'étendue de ces multiples prescriptions, et le fait que rien n'est dit de la manière dont il faut s'y prendre pour les mettre en œuvre, afin qu'elles aboutissent à un projet éducatif et au projet personnel de l'élève. Nous constatons que l'« on est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002), et que ce qui paraît déjà difficile pour un enseignant expérimenté devient un horizon d'attente fort lointain pour un professeur débutant.

Ces textes s'adressent autant à l'école qu'aux organisations territoriales en s'inscrivant dans un projet politique large, engendrant une évolution et une nouvelle organisation du travail des opérateurs scolaires. Mais, comment faire quand la lecture en parallèle des diverses sources de prescriptions ne met pas toujours en lumière leur compatibilité et leur articulation, et souligne l'imprécision de certaines formulations (Espinassy, Terrien et Arnaud-Bestieu, 2016) ? Cette situation génère certaines contradictions et engendre de nombreux inconforts professionnels sans qu'un encadrement ne soit prévu pour l'accompagner. Par conséquent, la responsabilité, l'autonomie et l'initiative individuelles pour créer les moyens nécessaires à la réalisation des objectifs fixés sont laissées à la charge des opérateurs.

### 1.3. Des questions de formation

La formation professionnelle des enseignants se doit d'outiller les étudiants d'une part, par des moyens didactiques et pédagogiques afin qu'ils puissent les mettre en œuvre dans l'objectif de faire réussir leurs élèves, et d'autre part, par l'acquisition de postures réflexives et agissantes, dans le but de faire atteindre aux futurs professeurs le niveau de compétence fixé par l'institution. Les travaux de notre équipe postulent que

l'une des conditions d'efficacité de la formation est de prendre en compte le travail réel des professionnels de l'éducation (Félix et Saujat, 2015). En posant les termes d'une articulation entre les prescriptions, l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer à cet exercice et de le soutenir, nous avons tenté de lister quelques questions soumises à la formation professionnelle par les textes prescriptifs du PEAC et leur rapport au travail réel des enseignants :

- comment peuvent-ils et que doivent-ils apprendre « pour pouvoir faire » ce qu'on leur demande ?
- à quelles compétences et situations de formation renvoient des prescriptions aussi diverses que :
  - développer une singularité professionnelle dans ou hors de la classe, seul ou en équipe ?
  - établir des coopérations entre les différents acteurs qui interviennent dans divers dispositifs associés à l'école, dans des temporalités et des spatialités différentes ?
  - concevoir des situations d'enseignement dans une démarche de projet ?
- porter un regard analytique sur la pratique artistique ?

Suffit-il de décréter des textes et des mesures de « conduite de changement », pour que le processus s'enclenche et qu'elles soient appliquées sur le terrain ?

Autant de questions auxquelles d'une part en tant que chercheur, et d'autre part en tant que responsable de formation d'enseignants, nous avons tenté de répondre en concevant ce projet en partenariat avec le Ballet Preljocaj.

Ce projet qui articule en continu la pratique artistique, le travail enseignant et la recherche, cherche à mettre en interaction le travail des danseurs et celui des professeurs. Dans cette formation *à et par* le PEAC, au-delà d'une simple connaissance de ce type de dispositif, on espère placer les étudiants dans une dynamique de construction de certaines compétences professionnelles transversales, telles que :

- concevoir et mettre en œuvre des projets collectifs ; coopérer avec les partenaires de l'école ;
- réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ;
- favoriser les continuités entre les domaines d'activités ;
- accompagner la construction du parcours de formation de l'élève<sup>6</sup>.

Il s'agit également de développer une sensibilité accrue aux pratiques artistiques. Du point de vue de la recherche, il s'agit d'apporter des éléments de réponse sur les effets produits par la mise en œuvre de ce dispositif sur le développement des intéressés.

Qu'attendre donc de la confrontation de deux sphères d'activité, enseignement et danse, qui se renvoient l'une à l'autre ? Cette situation, qui se situe au croisement de différents contextes et milieux de vie et de travail, revêt un potentiel formatif, car ces milieux pourraient relier le développement des personnes et la construction de savoirs professionnels. Cet ensemble a pour but d'aider les enseignants débutants à faire face

---

<sup>6</sup> Extraits du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : ministère de l'Éducation nationale, arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013.

aux multiples modalités de travail qu'on leur demande simultanément de mettre en œuvre pour satisfaire aux exigences de leur métier.

Pour le chercheur, il s'agit de trouver les moyens permettant de relever des indices d'un éventuel développement professionnel lié à cette situation de formation, puis d'analyser ce type d'« observables » (Félix, Amigues et Espinassy 2014).

#### 1.4. Le dispositif de formation

Le projet, déjà décrit par ailleurs (Espinassy, 2016), est proposé à une trentaine d'étudiants professeurs stagiaires volontaires des premier et second degrés de toutes disciplines, et s'ancre dans les modules dédiés au mémoire professionnel. Ce dispositif est construit sur un principe d'alternance hebdomadaire, d'une demi-journée au ballet et l'autre à l'ESPE, pendant un semestre. Il ne s'agit pas d'apprendre à danser mais de découvrir le monde de la danse. Une immersion au contact d'artistes en création au Pavillon Noir (résidence du ballet) est donc retenue comme principe d'action pour permettre aux étudiants d'expérimenter des processus de création chorégraphique, et d'observer le travail des danseurs, de comprendre l'expérience de l'artiste, de son point de vue d'interprète ou de créateur.

Les enseignants-chercheurs de l'ESPE impliqués dans le projet (nous incluse) assistent et/ou participent aux ateliers dansés. Les séances sont filmées afin de pouvoir être réexploitées au titre de la formation ou de la recherche (analyse de l'activité individuelle et collective et/ou des transcriptions de dialogues comme ci-après) et des prises de notes sont réalisées selon les spécificités disciplinaires de chacun.

Dans l'expérience collective de cette nouvelle activité, hormis une formatrice, personne n'étant spécialiste de la danse, chacun est mis sur un pied d'égalité, intellectuelle et physique, en tant qu'apprenant. Ainsi, de retour à l'ESPE, il est espéré que la coanalyse, produite par les formateurs et formés, sur les situations dansées et les difficultés rencontrées pour comprendre et pour apprendre, contribue, d'une part, à la construction d'un regard analytique et réflexif chez les étudiants sur leurs propres pratiques professionnelles naissantes d'enseignant, et d'autre part, à reconsidérer la posture et la fonction du formateur.

Chaque étudiant (ou groupe de 3-4 étudiants selon leur choix de sujet de mémoire) bénéficie de la cotutelle d'un(e) artiste et d'un(e) enseignant-chercheur pour développer et organiser sa pensée sur le produit de ces allers-retours continus entre leur expérience vécue au ballet, et leurs activités d'enseignement sur le terrain. Le fruit de cette réflexion est formalisé par un mémoire de master 2.

Le dispositif de formation a débuté avec deux groupes de quinze étudiants, enseignant à mi-temps en établissement scolaire. Plusieurs d'entre eux doublaient leur année de titularisation, ayant éprouvé des difficultés, autant didactiques que posturales, pour entrer dans le métier.

La formation a été conçue en deux modules distincts et complémentaires. Le premier a débuté par le spectacle *Retour à Berratham* au Grand théâtre de Provence. Après la visite des installations, et une entrevue avec Angelin Preljocaj, l'objectif de l'atelier dansé (de quatre fois 2 heures) est d'expérimenter un processus de création afin d'inventer 10 minutes de composition chorégraphique autour du texte de Laurent Mauvignier (auteur du texte *Retour à Berratham*). Le résultat de ce travail a été présenté en fin de module lors d'une « restitution publique ».

Le second module était axé sur le processus de production du spectacle *Roméo et Juliette*. Les étudiants ont effectué un travail sur le répertoire du ballet en s'entraînant à répéter certaines phrases chorégraphiques. Le module s'est achevé par la représentation de *Roméo et Juliette*. Tout au long du semestre, les étudiants ont pu découvrir le travail des danseurs (lors des répétitions), celui de l'ensemble de la compagnie et des différents corps de métiers (régisseurs, décorateurs, choréologue, etc.).

En complément, des manifestations ayant trait à la danse sont organisées à l'ESPE, telles que l'exposition qui sera décrite ci-après.

## 2. Analyses

Nous avons tenté de repérer les traces du développement de l'activité des professeurs stagiaires lors de deux occasions de rencontres collectives : 1) la visite, au sein de l'ESPE, d'une exposition de photographies relatives à la danse intitulée *Déclenche* fin novembre, et 2) un temps de bilan avec formateurs et artistes clôturant la phase dansée du projet en décembre. Chacun, stagiaires, intervenants, formateurs et artistes avaient toute latitude pour s'exprimer sur les thématiques de leur choix au terme de cette formation.

L'ensemble des échanges a été retranscrit ; ne pouvant pas dans le cadre de cet article en proposer l'analyse intégrale, on en trouve ci-après des extraits respectant la chronologie des discours, et dans lesquels nous repérons dans le déclaratif des intéressés des indicateurs relevant d'acquisitions, de changement de posture, de construction professionnelle, etc.

### 2.1. Lors de l'exposition

De façon générale, la confrontation aux photographies et les réponses des étudiants à la question : « Quelles sont celles que vous préférez, et pourquoi ? » révèlent une sensibilisation accrue aux spécificités de cette discipline artistique et une acuité du regard porté au travail des danseurs.

Par exemple, à propos deux images différentes dans leur composition et leur traitement, les étudiants repèrent des liens entre elles : « c'est le mouvement qui fait la fluidité » ; il y a une « évolution entre l'étape plus statique du travail de la danse » (étirement) de l'une, et le « mouvement qui est plus ample, plus compliqué » dans l'autre ; les « horizontales », les « verticales », l'inscription des corps dans des « formes géométriques » sont signalées, et enfin on remarque que ce sont les deux seules photos où il y a « un contact-main » : donc, un jeu entre le poids du corps et l'appui dans les mains soit au sol, soit contre le mur vertical.

D'autres échanges sont relatifs à l'espace scénique présenté ou suggéré dans l'espace photographique, notamment dans une série où le corps de la danseuse étire une bande textile. Il est remarqué le rôle de la lumière, ainsi que celui du cadrage choisi pour décentrer la danseuse. Les étudiants y voient des indicateurs par rapport à son mouvement dans l'espace : « ça crée une sorte de fluidité, ça oblige à étirer le regard, ça allonge le mouvement », « ça renseigne sur l'espace qu'elle occupe sur le plateau », « on sent la force du corps par la tension du tissu », « on se demande si elle peut aller plus loin ; donc le mouvement est encore en cours... » Une étudiante évoque le spectacle vu en début d'année : « Ça rappelle dans *Retour à Berratham* le rôle du vêtement, quand on dépouille la danseuse des morceaux de sa robe ».



Sur l'une des photographies, de jeunes spectateurs sont directement assis, tout autour de la scène. Les étudiants s'intéressent au : « mouvement émotionnel que l'on voit sur le visage des enfants ». Ils constatent : « qu'il y a le monde du danseur et les mondes de chacun des spectateurs ». Au sujet du rôle et de la place du spectateur, des évolutions nettes sont évoquées par le groupe d'étudiants : « on se positionne comme spectateurs différemment », « on comprend mieux les difficultés liées à la création ou au fait de danser ». Ils se réfèrent à leur expérience du semestre : « Je sais maintenant ce que ça fait de danser, et je suis plus touché par les choses que je vois ici » ; « Nous aussi on a été devant un public qui est venu nous voir [voir la restitution publique au ballet], et on a dû se mettre dans cet état, concentrés, etc., et on a plus du tout le même regard » ; « Je ne connaissais rien à la danse et je ne suis pas particulièrement attirée par cette forme d'art, et le fait de pratiquer me rend beaucoup plus sensible ».

Rappelons que ces étudiants étaient totalement néophytes en danse trois mois avant, et non spécialistes de l'image (hormis quatre issus de la filière arts plastiques). Manifestement, certains apprentissages liés aux domaines artistiques commencent à se construire par le biais de cette expérience : un regard attentif porté au travail des danseurs, une sensibilité à l'occupation de l'espace, aux postures corporelles, une prise de conscience des rôles et places des acteurs et des spectateurs, ainsi que l'impact émotionnel vécu de part et d'autre. Mais au-delà de ce premier constat, les réactions lors de cette exposition permettent d'identifier un transfert vers d'autres compétences liées à la professionnalité enseignante, comme en témoignent les dialogues suivants.

Toujours à propos du rapport entre danseur et spectateurs, une étudiante analyse ainsi deux des photographies exposées : « Dans l'une on a le danseur qui se donne vraiment en spectacle, il est au cœur des spectateurs, alors que là il est vraiment seul. Et je trouve que ce sont deux aspects de la pratique de la danse : le danseur il est à la fois dans sa pratique artistique et à la fois il se montre, et il est en lien avec les personnes qui viennent le voir ». L'une des formatrices demande : « N'y a-t-il que les danseurs qui sont à la fois très entourés et à la fois très seuls ? » L'ensemble des étudiants s'accordent pour répondre en chœur : « Non, le prof aussi ! ».

Ce microévénement va favoriser l'ouverture des discussions vers une mise en correspondance entre la danse et le métier enseignant. Alors qu'ils étaient attirés jusqu'à présent par « les corps performatifs », les étudiants s'interrogent sur la présence de deux autres photographies figurant des personnages dans des postures du quotidien. Ils découvrent que « l'absence de performance et de mouvement du corps est aussi une manière de danser », et que « le silence du corps, c'est encore de la danse ». Certains étudiants trouvent une résonance avec leur travail : « il y a des moments où on est avec les élèves, où tout passe par nous, et d'autres où l'on est toujours là et on doit se retirer. Ce n'est pas forcément le plus facile, en danse comme en classe ». Une participante remarque que : « Ça questionne les représentations des élèves : ils attendent aussi que le prof soit en performance, et quand on se met en retrait pour les laisser plus autonomes, souvent ça les déstabilise. Comment continuer à être professeur sans être dans la performance ? » La discussion s'achève en constatant que « des questions de danse sont aussi des questions d'enseignement », et en riant du fait que : « les profs aussi ont un corps ! On rentre en classe comme sur une scène : une aire de jeu où il va falloir

assurer sa prestation devant un public. On a des spectateurs qui sont en attente de la performance qu'on va leur donner ».

Remarquons que certaines compétences dites « transversales » au métier enseignant, telles que : faire face à son « public », investir l'espace de sa classe, tenir son rôle, etc., commencent à être verbalisées par ces professeurs stagiaires qui ont déjà éprouvé la difficulté de la gestion des classes dont ils ont la responsabilité. Cet intérêt sera développé dans la majorité de leurs mémoires professionnels témoignant de leurs aptitudes adaptatives aux différents contextes d'enseignement.

## 2.2. Lors du bilan de fin de formation

Ce sont les propos tenus lors de la réunion destinée à établir un bilan des deux modules du dispositif de formation que nous analysons ci-après. Loin de pouvoir prétendre être exhaustif dans le cadre de cet article, notre attention s'est arrêtée sur quelques passages relatifs aux notions de « parcours », de « projet » et « d'expérience », qui avec celui de « culture » sont les termes les plus usités dans l'ensemble des textes officiels du PEAC et des programmes d'enseignement artistiques (Espinassy, Terrien et Arnaud-Bestieu, 2016).

Ce sont les intervenants du ballet qui ouvrent la discussion en constatant le « développement de chacun, au niveau physique, et même dans la tête... » La danseuse remarque les différences entre le début et la fin de la formation, notamment dans les manières « d'aborder les choses aujourd'hui, car vous employez des mots qui n'étaient pas là au début, et ça s'intègre progressivement autant dans votre corps, que dans votre comportement, dans votre allure... » Ce regard positif sur l'évolution des individus et du groupe est un premier indice d'évaluation pour cette formation, où personne ne se connaissait trois mois avant. Chacun ayant été placé en posture de débutant en danse, des modes d'entraide, d'explications verbales et corporelles se sont mis en place : ces professeurs débutants ont inventé des systèmes didactiques pour échanger sur ce qu'ils avaient compris des consignes transmises par le corps et les paroles de la danseuse, et de ce qu'il fallait faire, ici et maintenant, sur le plateau de danse.

Nous observons que c'est le rapport à l'expérience vécue qui est le plus prégnant lors des échanges entre professeurs stagiaires. L'expérience de la création artistique marque une transformation qu'ils soulignent : « Lorsque l'on expérimente la création, on comprend mieux l'intention du chorégraphe, on est entré dans un processus... » ; « Quand on le pratique, quand on le vit, ce n'est pas du tout la même chose » ; « Hier soir, devant *Roméo et Juliette*, tout de suite ça nous parle ! On s'est tous dit : tu as vu comment ils font ! »

Nous repérons les termes employés avec insistance : ressenti, pratique, vivre, expérimenter. L'activité des stagiaires est marquée par le passage par la pratique artistique, l'immersion dans ce contexte d'expérience et de travail dont ils disent à l'issue du projet que : « ça va leur manquer ». Au-delà du simple plaisir, cette expérience a un impact développemental sur des individus : « Ce que je retiens, c'est qu'il faut faire pratiquer, parce que souvent, on lie le PEAC seulement à la visite d'un lieu ou la rencontre avec des personnes, et les élèves sont toujours spectateurs, et ne vont pas jusqu'au bout de la démarche ». La prise de conscience du caractère central de l'expérience de l'élève en EAC est ici directement issue du vécu personnel de l'enseignant stagiaire ; cela montre les enjeux de cette formation professionnelle, car au moins deux

conséquences en découlent en termes de pratique enseignante. D'une part, une compréhension plus fine des prescriptions semble acquise ; « la pratique des élèves », « la rencontre avec l'art » préconisées dans les textes, sont entendues à présent en termes de « démarche », de « processus » et « d'expérience », ce qui est effectivement au cœur d'une pédagogie de « projet » et de l'idée de « parcours ». D'autre part, c'est le rapport au savoir de ces jeunes professeurs envers la pratique artistique qui se trouve modifié ; selon Chevallard, le rapport au savoir est la base de la construction praxéologique du professeur et, par conséquent, de l'action didactique menée auprès des élèves (1985).

### 2.3. Vers un développement de compétences du métier enseignant ?

Nous concluons cette analyse par les rapports établis lors des échanges entre danse et métier enseignant. La réflexion d'une étudiante, se référant à l'apprentissage de phrases chorégraphiques du module 2, le souligne : « C'est que les contraintes du geste, ne sont pas là pour que l'on soit des copiés-collés des danseurs, mais pour que l'on montre notre personnalité ; et de fait, dans les exercices que l'on propose aux élèves, plus les consignes sont claires – en tout cas c'est quelque chose sur quoi, moi, j'ai progressé – plus en fait ils prennent de libertés, parce qu'ils savent qu'il y a ces garde-fous ».

En termes de prise de conscience, plusieurs dimensions émergent dans ces propos. À partir de l'expérience physique et psychologique de l'exercice contraint de la danse (quand il s'agit de reprendre à l'identique un mouvement), cette stagiaire fait le lien avec les exercices scolaires qu'elle propose aux élèves. C'est en dansant qu'elle comprend la nécessité des contraintes instaurant un cadre commun, ainsi que le besoin de leur dépassement ; et, elle opère un transfert du travail de renormalisation effectué en tant que danseuse débutante, vers le travail scolaire. Pour reprendre les termes de Vygotski (1994), cette formation lui a offert l'opportunité « de se voir autrement » et de se « jouer autrement », et d'entrer dans ce mouvement de tension entre le subjectif et le social, entre le sens et l'objet de l'activité qui, pour reprendre les mots de Leontiev « fait de la conscience ce qu'elle est : un développement possible ou impossible de l'activité du sujet » (1984, p. 108).

Cette étudiante établit un lien entre clarté des consignes, créativité et action didactique pour l'atteindre. Cette avancée est notoire, car d'autres études montrent que les non-spécialistes allient souvent l'émergence de la créativité à des milieux didactiques trop ouverts (Espinassy, 2008), pensant que la précision des consignes l'empêche. Or, ici, vivant la danse en tant qu'apprenante, la stagiaire a repéré l'impact de la gestion didactique du professeur sur l'activité de l'élève, et en retire un savoir de métier et sur le métier. Cette évolution rejoint le principe de l'alternance fonctionnelle décrite par Wallon (1997), où le développement de l'activité est envisagé sous l'angle d'une double valence dans la recherche d'une efficacité opérationnelle : une dimension objective correspondant à l'impact sur l'activité d'autrui (ici les élèves) et une dimension subjective correspondant aux effets en retour sur sa propre activité.

En termes pragmatiques, à l'issue de cette formation, la mise en œuvre des prescriptions relatives au PEAC apparaît beaucoup plus accessible, et les formés témoignent d'une nouvelle compréhension du rôle de l'artiste intervenant au sein du projet, sa spécificité et sa complémentarité avec l'enseignant.

Il est à noter que lors de leurs échanges en fin de premier semestre, les stagiaires n'ont pas abordé l'idée de la construction d'un « parcours », ce qui dans le cadre d'un PEAC invite à la réflexion sur cette formation ; mais, celle-ci étant nouvelle et expérimentale, elle ne pouvait s'inscrire ni dans la temporalité d'un projet de formation pensé de longue date ni dans un parcours de construction des sujets. De même, dans ces discussions, les étudiants ne se sont pas exprimés sur la notion de « projet » (de qui ? pour qui ?), ni sur les questions techniques l'accompagnant. Il est vraisemblable qu'encore sous le coup de cette fraîche expérience, ils n'aient pas eu le recul nécessaire pour penser et formuler la temporalité et le sens du « parcours » et du « projet » dans lesquels ils s'inscrivaient.

Pourtant, quelques mois après, tous développeront ces questions dans leur mémoire de fin d'année. Nous considérons ces documents comme une autre trace de l'activité de ces étudiants, dont les écrits témoignent de nombreux indices de développement professionnel en regard des discours tenus et analysés ici au premier semestre. Alors qu'aucun sujet de mémoire n'était imposé, par groupes de trois ou quatre, les étudiants ont proposé l'élaboration de projets sur des thèmes aussi différents que l'inclusion du handicap, la discrimination de genre liée à la danse, l'intervention de danseur en classe primaire, l'ouverture culturelle en lycée professionnel, ainsi que quatre projets liés aux arts plastiques. La plupart les ont mis en œuvre, même partiellement, dès le second semestre dans leurs lieux d'enseignement, à la suite de la formation dansée. Cet enchaînement rapide – action, réflexion, action – montre que ces étudiants ont pris en charge leur parcours de formation et qu'ils s'inscrivent à présent dans une logique de projet d'enseignement. Le cas de l'une d'entre eux a été plus particulièrement étudié (Espinassy, 2016), montrant tout au long de son parcours la prise de conscience du potentiel d'« usage de soi » (Schwartz, 2001) qui l'incite à modifier sa présence corporelle, son action didactique et sa créativité au travail, en instaurant dans son collège un atelier peinture.

## Conclusion

À l'issue de ces analyses, plusieurs indicateurs peuvent alimenter la réflexion de recherche et de formation. Dans ce dispositif, la confrontation de deux sphères d'activité, enseignement et danse se renvoyant l'une à l'autre, a permis de dégager quelques « observables » (Félix, Amigues et Espinassy, 2014) concernant le développement de ces professeurs débutants. Ce milieu spécifique de formation a généré plusieurs registres de pratiques et a fait alterner, d'une part, diverses formes et postures d'observateur et d'observé, et d'autre part, divers lieux et temporalités. L'hypothèse que ce milieu tienne un rôle de « révélateur » dans la transition d'une activité à l'autre, semble validée si nous reprenons les points des conclusions intermédiaires. Dans un premier temps, l'exposition de photographies support de la verbalisation des étudiants, a permis d'évaluer la construction d'apprentissages liés aux domaines artistiques : un vocabulaire spécifique, un regard affûté sur l'espace et les postures physiques, sur les rôles et places de chacun. Puis, ce fut l'occasion de noter l'importance du corps du professeur. Lors du bilan de cette expérience dansée, nous observons peu à peu qu'un processus de « traduction d'une activité en une autre activité, de liaison entre activités » (Clot, 2003, p. 12) s'est déclenché, et qu'une prise de conscience comme « l'expérience vécue d'une expérience vécue » (Vygotski, 2005, p. 78) en résulte chez les professeurs novices. Au fur et à mesure, on constate les liens qui s'établissent entre milieux de la danse et de l'enseignement : il faut faire pour apprendre, inventer des

systemes didactiques qui donnent un rôle central à l'expérience de l'élève pour modifier leur rapport au savoir, entrer dans une démarche de création... Il apparaît qu'entre danse et enseignement, se soit créée la possibilité « d'une construction dialectique des expériences et des structures psychologiques et d'une non-subordination des unes aux autres » (Malrieu, 1979), en dialoguant « avec soi-même par la médiation d'un échange avec l'autre qui lui rend "étrangère" sa propre expérience » (Clot, 2008, p. 181). Ces professeurs débutants se trouvent engagés dans une pluralité de cadres de signification de leurs actes (Malrieu, 1979) avec d'un côté ce qui fait sens dans leur activité professorale et de l'autre, la découverte d'occupations nouvelles liée à leur activité de danseur débutant, plus proches de celles des élèves.

Ainsi, si l'on revient aux questions et difficultés de métier posées par les dispositifs de type PEAC, il apparaît que cette formation a outillé intellectuellement et opérationnellement ces professeurs débutants. Leurs mémoires professionnels témoignent du fait qu'ils se sont très vite montrés capables d'inventer et d'organiser des projets à l'intention de leurs élèves, en mettant à l'épreuve leur compétence à faire face aux cadres mouvants et multidimensionnels de l'action professorale : dans et hors la classe, pendant le cours et au-delà, seul ou en collaboration avec d'autres. Ils se sont construits dans un processus de transformation et d'appropriation des divers milieux de vie, d'art et de travail présents dans cette formation. La pluralité des insertions sociales les a confrontés à une diversité de normes et de valeurs suscitant des conflits propices à leur développement psychologique et à celui de leur activité de travail.

Enfin, la fonction du corps en tant qu'instrument de travail et de médiation des rapports sociaux a été mise en évidence pour ces futurs professeurs. Si l'on considère avec Vygotski (1978, p. 64) que « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est », on peut penser que la dynamique induite par cette situation de formation a été déterminante : le « corps professoral » a été mis en mouvement par la danse, considérée ici à la fois comme instrument de transformation de l'expérience, et objet d'analyse, où « le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies » (Clot, 2000, p. 154).

## Bibliographie

- Bouysse, V., Maestracci, V., Moirin, J.-Y. et Saint-Marc, C. (2007). *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire*. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN). Récupéré sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <<http://www.education.gouv.fr/cid5379/la-mise-en-oeuvre-de-l-education-artistique-et-culturelle-a-l-ecole-primaire.html>>.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation* (p. 133-156). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. Dans L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions* (p. 7-59). Paris : La Dispute.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Daniellou, F. (2002, septembre). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale du XXXVII<sup>e</sup> congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF), Aix-en-Provence. Récupéré le du site de la SELF : <<https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>>.
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44, 169-177. Récupéré sur HAL : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>>.
- Espinassy, L. (2016, mars). *Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants*. Actes du 2<sup>e</sup> colloque du Printemps de la recherche en ESPE, « La recherche en éducation : des enjeux partagés ». Paris.
- Espinassy, L., Terrien, P. et Arnaud-Bestieu, A. (2016, mars). *Éducation artistique et culturelle : des prescriptions aux pratiques enseignantes, quelles attentes ?* Séminaire international de l'Institut français de l'éducation (Ifé), « Apprendre/faire apprendre en éducation artistique et culturelle : savoirs ou en-jeux ». Lyon.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation* (p. 41-69). Laval : Presses de l'université Laval.
- Félix, C., Amigues, R. et Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en éducation*, 19, 52-62.
- Félix, C. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Dans M. Durand, V. Lussi Borer et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 201-218). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie : Éditions du Progrès.
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et éducation*, 3, 1-18.
- Schwartz, Y. (2001). *Philosophie et ergologie*. Paris : Vrin.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sèves trad., ouvrage original publié en 1925). *Société française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L. S. (2005). *Psychologie de l'art* (ouvrage original publié en 1925). Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12-3-4. 287-296.

Wallon, H. (1997). *L'évolution psychologique de l'enfant*, 10<sup>e</sup> édition (ouvrage original publié en 1941).  
Paris : Armand Colin.