



**HAL**  
open science

# La formation en arts plastiques d'enseignants non spécialistes, entre légitimation et compréhension de la discipline.

Caroline Mélis

## ► To cite this version:

Caroline Mélis. La formation en arts plastiques d'enseignants non spécialistes, entre légitimation et compréhension de la discipline.. L'enseignement aux non-spécialistes dans les deux premiers cycles universitaires: Le cas des arts, Apr 2019, Clermont-Ferrand, France. pp.161-178. hal-02523340v2

**HAL Id: hal-02523340**

**<https://hal.science/hal-02523340v2>**

Submitted on 8 Apr 2021

**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 formation en arts plastiques d'enseignants non - spécialistes, entre légitimation et compréhension de la discipline.

Melis Caroline

Formatrice Arts plastiques, INSPE Lyon1. Doctorante laboratoire ADEF EA 4671, programme ODE sous la direction de Brière-Guenoum F. et Espinassy L.

caroline.melis@univ-lyon1.fr

Résumé : En prenant appui d'une part, sur l'observation de pratiques enseignantes au cycle 3 dans un réseau REP<sup>1</sup>, et d'autre part sur la formation des enseignants non-spécialistes, nous proposons de cerner les représentations qui orientent la mise en place de la discipline Arts Plastiques. A partir d'un exemple précis issu des programmes du cycle 2, nous analysons le rapport aux prescriptions et la manière de les mettre en pratique pour les élèves. A la suite nous interrogeons des pistes favorables à une liaison inter-degré dans le cas des prescriptions du cycle 3<sup>2</sup> qui sont partagées par des enseignants non-spécialistes issus du 1<sup>er</sup> degré et ceux dits spécialistes de la discipline appartenant au 2<sup>d</sup> degré. Pour aborder ces différents questionnements, nous choisissons de nous fonder sur une double approche, celle de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante et celle d'une approche en didactique comparée.

Abstract : Based, on the one hand, on the observation of teaching practices in cycle 3 in a REP+ network, and on the other hand, on the training of non-specialist teachers, we propose to identify the representations that guide the implementation of the Visual Arts discipline. Using a specific example from the Cycle 2 programmes, we analyse the relationship with the prescriptions and the way in which they are put into practice for the pupils. We then examine the possibilities for an inter-degree link in the case of cycle 3 prescriptions which are shared by non-specialist teachers from the 1st degree and those who are said to be specialists in the discipline from the 2nd degree. In order to address these different issues, we have chosen to base ourselves on a dual approach, that of the ergonomic analysis of teaching activity and that of a comparative didactics approach.

Mots-clés : Arts Plastiques, inter-degré, analyse de l'activité, didactique comparée, formation.

Keywords : Plastic arts, inter-degree, activity analysis, comparative didactics, training.

---

<sup>1</sup> Réseau d'éducation prioritaire

<sup>2</sup> Dans le système éducatif français, le cycle 3 chevauche la fin de l'enseignement primaire et le début du secondaire

# Introduction

Cette communication se propose de questionner la formation des Professeurs des Ecoles (PE), enseignants non-spécialistes, qui vise à faire comprendre les enjeux de chacune des disciplines scolaires. Ici, nous nous préoccupons des Arts plastiques (AP).

La formation des non-spécialistes doit prendre en compte les représentations communes liées à la discipline non pas pour se conformer à celles-ci mais pour permettre la construction des savoirs visés. Aussi dans cette optique l'appui fourni par les prescriptions (MEN, 2015) nous semble incontournable. Elles sont travaillées et abordées avec ce public comme un objectif, une aide et un référentiel permanent, évacuant au passage les interprétations et les projections personnelles.

Pour étayer notre réflexion nous nous proposons de prendre appui sur l'une de ces interprétations concernant « l'expression des émotions ». Le développement de cet exemple permet, dans un premier temps, d'analyser ce qui sous-tend la posture des formés. Dans un second temps, nous nous proposons de situer les enjeux de la formation dans un cadre plus large afin de cibler les axes où celle-ci peut être plus efficace face à un public de non-spécialistes.

## Manifestation et compréhension stéréotypées des prescriptions : l'exemple de l'expression des émotions en cycle 2

### ***Stéréotype lié à la discipline : inspiration, expression libre***

Nous avons retenu l'entrée du programme de cycle 2 intitulée : « L'expression des émotions ». Celle-ci est très largement utilisée, donnant lieu à la manifestation de pratiques plastiques qui ne se réfèrent en rien aux attendus disciplinaires en termes d'apprentissages. Pour le dire autrement, de cette partie des programmes n'est retenu que l'intitulé et non les apprentissages associés. Selon les programmes disciplinaires, la découverte plastique doit conduire les élèves à aborder l'expressivité des moyens dans une intention ; dans les faits, en classe au cycle 3, la plupart du temps, il n'est demandé à l'élève que d'exprimer une émotion, un sentiment. La validation de sa production repose sur la reconnaissance de cette émotion par ses pairs. Cette compréhension des prescriptions, déliée des ancrages disciplinaires, est très largement partagée par les non-spécialistes car elle offre un terrain propice au développement de stéréotypes tel que l'expression personnelle, l'inspiration etc. Pour étayer notre raisonnement concernant la formation, nous convoquons ici des résultats obtenus lors d'une précédente recherche sur la présence des stéréotypes dans la conception de l'enseignement des AP chez les étudiants non-spécialistes (Melis, 2017). Celle-ci était basée sur une enquête via un questionnaire auprès de 129 étudiants. Il en résulte que les stéréotypes liés au monde de l'art se retrouvent très fortement dans les conceptions des étudiants et ce d'autant plus quand nous les comparons aux réponses données par des étudiants dits spécialistes.

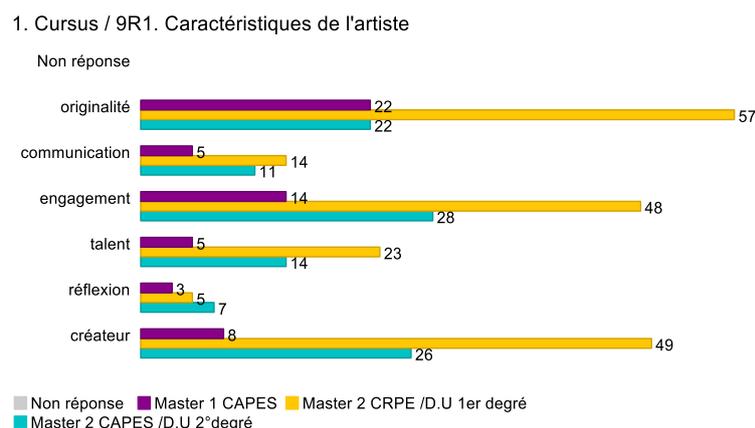


Figure 1 : Tableau comparatif sur la présence des stéréotypes chez les étudiants spécialistes et non-spécialistes.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Melis (2017, p. 66)

1. Cursus / 11R1. Caractéristiques de l'oeuvre

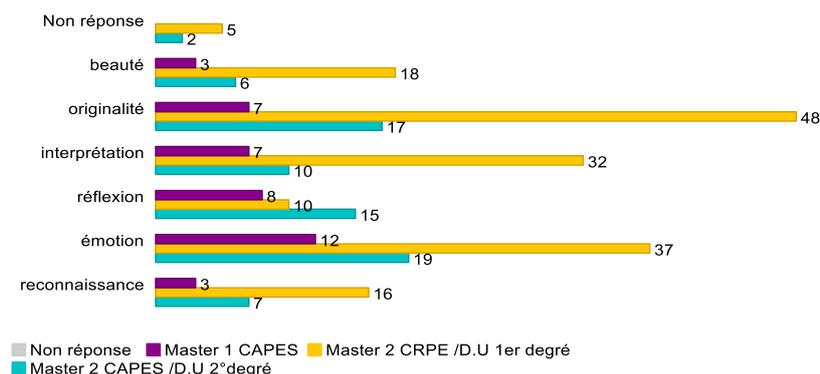


Figure 2 : Tableau comparatif sur la présence des stéréotypes chez les étudiants spécialistes et non-spécialistes. <sup>4</sup>

Notre activité de formatrice nous a permis de constater ce fort ancrage des stéréotypes. En mettant ces derniers en parallèle avec les caractéristiques génériques du stéréotype exposées par (Sales-Wuillemin, 2006), nous pouvons faire apparaître ce qui constitue et motive ces stéréotypes.

- *Ils sont directement reliés au préjugé et sont plus particulièrement porteurs de la dimension cognitive de l'attitude :*

Les non-spécialistes se réfèrent à des attitudes comportementales.

- *Ils supposent une source et une cible :*

Les non-spécialistes et l'artiste.

- *Ils sont arbitraires, cela signifie qu'ils sont attribués aux individus, parce qu'ils font partie d'un groupe social :*

L'artiste est associé à un monde de l'art opaque et considéré comme éloigné des réalités.

- *Ils sont consensuels, c'est-à-dire qu'ils sont partagés par un grand nombre d'individus:*  
Le stéréotype de l'artiste peut être considéré comme une généralité pour un grand nombre d'individus.

- *Ils peuvent viser le groupe lui-même mais également les autres groupes sociaux :*

Le stéréotype de l'artiste s'étend aussi au monde l'art et à ses acteurs (critiques, galeristes etc....)

- *Ils réduisent le groupe visé à une série de traits sans prendre en compte les disparités existant à l'intérieur du groupe. En ce sens, ils résultent d'un biais d'assimilation :*

Des caractéristiques vestimentaires, d'attitudes et rhétoriques sont associées à l'artiste.

<sup>4</sup> Melis (2017, p. 66)

- *Ils sont opérants. Ils permettent, en quelques traits, de dresser un portrait opérationnel du groupe cible et sont donc supposés permettre aux sujets de savoir quelle conduite tenir face à la cible :*

Ils donnent des modes de comportement, de vocabulaire pour simuler son appartenance au monde de l'art.

Lors de la formation initiale, « l'expression des émotions » est largement utilisée par les étudiants présentant l'épreuve d'Arts Visuels à l'oral du CRPE<sup>5</sup> ainsi que par les professeurs stagiaires qui trouvent le moyen ici de faire s'exprimer les élèves. On peut constater que les apprentissages disciplinaires sont écartés au profit d'une expression libre relevant de l'imagination et n'ayant comme légitimation que l'interprétation personnelle. Toute visée d'apprentissage, adaptée à des élèves d'une dizaine d'année, est évacuée au profit de pratiques qui seraient plus rattachées à des attitudes ou bien à des pratiques d'atelier d'expression libre et non plus à des situations d'enseignement. Nous avons pu constater que dans cette construction que l'on ne pourrait qualifier de didactique, les non-spécialistes sont souvent en attentes de la part des élèves de postures, de choix plastiques ou encore de justifications relevant plus d'un cours de niveau faculté ou d'école des Beaux-Arts que d'une séquence d'arts plastiques destinée au premier degré. Ce positionnement est manifeste lorsqu'en tant que formatrice, nous devons aborder la question de l'évaluation. Nombre d'étudiants vont construire celle-ci sur des capacités à s'exprimer et parfois mettre l'interprétation personnelle comme critère de validation d'une production : « simplement les laisser exprimer leurs émotions dire s'ils aiment ou s'ils n'aiment pas (...), un tableau c'est l'impression qu'on en a qui compte. Puis je dégage ce qui me plaît ou pas » (Guerlesquin, 2016, p. 60-61)<sup>6</sup>. Comme l'explique Espinassy (2015) « Le principe de « l'incitation » (proposition ouverte développée par Pélissier, puis Gaillot) provoque la réaction parfois violente de PE devant la découverte d'une pratique plastique pensée comme lieu de questionnement, trop éloignée de leurs représentations ». Il semble fondamental à ce niveau de la formation de revenir aux enjeux de temps didactiques, comme la situation-problème et l'évaluation, en insistant sur leur construction en lien avec les prescriptions, comme développés par (Gaillot, 1997). La situation-problème est une construction qui dans les disciplines dites fondamentales ne posent pas de souci de conception aux non-spécialistes. Ainsi, il semblerait que l'apprentissage par le questionnement aille de soi mais quand ce questionnement touche à des enjeux artistiques, les

---

<sup>5</sup> Concours de recrutement des professeurs des écoles

<sup>6</sup> Extrait du verbatim d'une autoconfrontation simple d'un professeur des écoles réalisée dans le cadre d'un Master recherche.

non-spécialistes adoptent une position de retrait voire une réaction de rejet mettant en avant leur méconnaissance du champ référentiel. Un autre extrait du même verbatim semble confirmer ce positionnement : « Au niveau de la formation, j'ai eu une formation en maths en français et là c'est à moi de tout faire quoi, et le problème c'est que tous les tableaux du monde n'ont pas d'explication sur internet. J'ai cherché, mais je n'ai pas trouvé d'information » (Guerlesquin, 2016, p. 61). On peut constater parfois que ce ressenti d'un manque de formation disciplinaire va motiver le recours à des intervenants ou autres institutions culturelles pour faciliter ces mises en pratique réflexive – mais il s'agit d'un autre débat. On ne saurait aussi trop insister sur l'importance de l'évaluation comme moyen pour l'élève de construire sa réponse et d'avancer sur son parcours d'apprentissage (Gaillot, 1991). Aussi la formation doit être vigilante quant à questionner les non-spécialistes pour qu'ils se réfèrent aux prescriptions dans leurs conceptions d'évaluation. Si celles-ci deviennent l'arrière-plan permanent de toutes conceptions didactiques, les stéréotypes d'expression personnelle et autres émotions ne peuvent trouver leurs places. Il s'agit dans ce temps de formation de marquer la nécessité absolue d'évaluer les apprentissages désignés par les prescriptions, alors les seules évaluations de compétences transversales et/ou comportementales ne peuvent suffire.

### ***Appui « béquille » sur la littérature jeunesse : la couleur des émotions***

La compréhension de la discipline par les non-spécialistes se confond souvent soit avec une légitimation de celle-ci par le biais d'autres pratiques scolaires reconnues, soit par son instrumentalisation : on « utilise » les AP comme illustration de... (ce positionnement se retrouve dans d'autres disciplines comme l'éducation musicale, l'anglais mais aussi en EPS<sup>7</sup>). A ce titre, l'entrée dans les programmes (MEN, 2015, p.40) de « l'expression des émotions » ouvre la voie comme nous l'avons vu, à la diffusion de stéréotypes qui viennent se légitimer par l'appui d'une certaine littérature de jeunesse. Ainsi, nous constatons une utilisation fréquente d'albums comme *La couleur des émotions*<sup>8</sup> qui servent de justification. De l'album, ni la qualité littéraire et textuelle, ni la qualité plastique ne sont interrogées. Le texte n'est pas utilisé comme *support* à mais comme exemple d'expression d'une émotion. L'élève est limité à 4 ou 5 émotions, celles-ci étant associées à des couleurs : le rouge ne peut être associé qu'à la colère et le vert au dégoût– il en va de même avec le film *Vice-Versa*<sup>9</sup>. Il est à noter par ailleurs que cette prise en compte de l'expression des émotions va aussi à l'encontre de ce qui est

---

<sup>7</sup> Éducation physique et sportive.

<sup>8</sup> Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions*, éditions quatre fleuves.

<sup>9</sup> Docter, P. (2015). *Vice-Versa*, production Pixar Animation studios Walt Disney pictures.

demandé et attendu dans le programme d'EMC<sup>10</sup> au travers de la compétence « Identifier et partager des émotions et des sentiments », (MEN, 2015, p.54). La pratique des élèves n'en est pas véritablement une, celui-ci est assigné à une posture d'exécutant reproduisant des illustrations de l'album ou encore coloriant le personnage principal du livre. Les prescriptions sont encore une fois ignorées et « *rechercher une expression personnelle en s'éloignant de stéréotypes* » (MEN, 2015, p.142) est une recommandation oubliée au profit d'une vision normalisée. Ce recours à des ressources illustratives participe d'une volonté de légitimation que l'on ne pense pas trouver dans les textes officiels. La formation doit prendre en considération cette réalité du terrain, qui représente le niveau micro que l'on ne peut ignorer afin de remonter vers le niveau macro que sont les prescriptions.

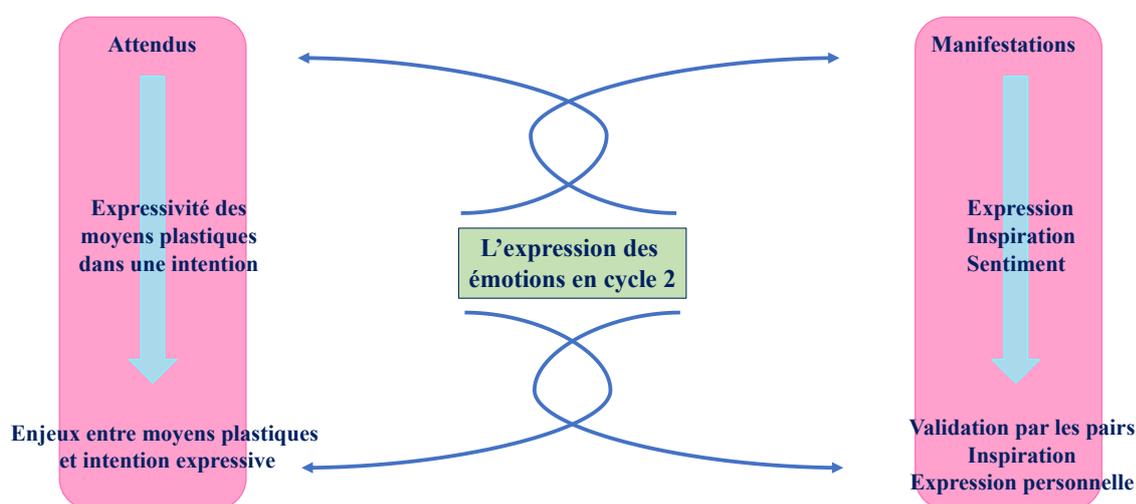


Figure 3 : Manifestation et compréhension des prescriptions

Afin de nous rapprocher de la manifestation de la compréhension des prescriptions par les non-spécialistes, nous convoquons ici les concepts de fonctions psychologiques définies par Vygotsky. Pour ce-dernier, il faut distinguer les fonctions psychologiques naturelles et supérieures. Le passage entre les deux se fait par l'intermédiaire du langage et du signe, il est la manifestation d'une assimilation des fonctions afin de les utiliser dans des contextes divers. On parle alors de mnémotechnique ou mémoire artificielle. Le langage permet une concrétisation des expériences et une prise de conscience du *faire*. Il participe à l'enracinement,

<sup>10</sup> Éducation morale et civique

il est une passerelle vers ce que Vygotsky nomme les concepts primaires<sup>11</sup>. Nous pensons que nous pouvons ici nous appuyer sur ce concept. En effet, de par sa formation généraliste, le non-spécialiste ne possède pas les « abstractions primaires » du champ référentiel des AP. Il n'a pas accès, ne « voit pas » les connaissances et concepts scientifiques de la discipline et *a fortiori* ne peut pas identifier les savoirs scientifiques enseignables. Il se contente d'une observation au même titre que le simple « curieux » - comme le nomme Vygotsky - et ne retient que les phénomènes visibles. Ceci explique, en partie, la compréhension des prescriptions et notamment celle relative à « L'expression des émotions ». Les savoirs et les connaissances ne sont pas cernés et ne sont retenues que les manifestations de surface : l'interprétation personnelle, l'expression libre, les expressions de stéréotypes. Tout l'enjeu de la formation est de permettre la construction des interrelations entre les fonctions psychiques. Ainsi il nous paraît essentiel de faciliter tout au long du cursus les passages entre les trois niveaux suivants :

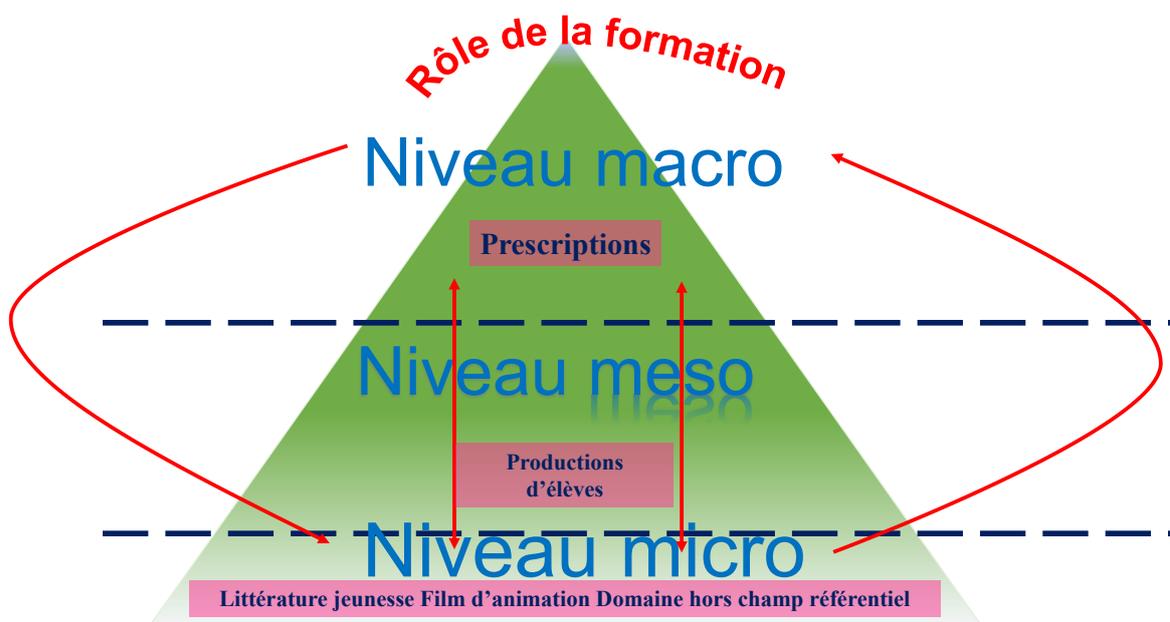


Figure 4 : Objectifs de construction de liens entre les niveaux par la formation

## Questionnement en lien avec les prescriptions

<sup>11</sup> Pour Vygotski : « Chaque science définit son objet à l'aide d'une abstraction primaire. Cela signifie que dans chaque science, on va retrouver un ou plusieurs concepts généraux qui déterminent son contenu (...) il s'agit des concepts qui déterminent ce qui dans un phénomène réel doit être analysé et constitue donc l'objet de connaissance scientifique ; l'observation d'une éclipse solaire par un astronome et par un curieux. L'astronome voit « plus » qu'un simple curieux non parce qu'il possède des outils sophistiqués mais parce qu'il possède un appareil conceptuel qui transforme l'éclipse en un objet de connaissance scientifique ». (Cité par Friedrich, 2010, p. 22-23).

Dans le cadre d'une recherche inscrite dans un projet DAFIP<sup>12</sup> (Rectorat-ESPE d'Aix Marseille), nous avons pu observer des pratiques d'enseignements du premier et second degré dans la discipline des AP. Au travers d'entretiens, d'observations mais aussi de séquences filmées ayant été le support à des autoconfrontations simples<sup>13</sup>, nous avons pu relever les conceptions et les interprétations faites des prescriptions par les acteurs. Ces derniers sont spécifiquement des enseignants du cycle 3. Il apparaît que les prescriptions en AP et notamment celles du cycle 3 (MEN, 2015) posent un problème aux non-spécialistes. Les échanges avec les étudiants au sujet des attentes en AP font apparaître des qualificatifs tels que : trop techniques, trop obscures, trop spécifiques etc... Il semble important de rappeler ici que les anciens programmes (MEN, 2008) ne donnaient aucune piste de réflexion aux professeurs des écoles favorisant ainsi l'expression des stéréotypes liés à la discipline. La question qui se pose alors est la suivante : Comment faire intégrer les prescriptions comme une aide à la construction des apprentissages et non comme un texte de référence vaguement convoqué lors de la rédaction de grille de compétences ou du LSU<sup>14</sup> (MEN, 2016) ? Lors de la formation, il paraît nécessaire de passer en tant que formateur(ice) par de simples explications de texte. En effet, il n'est pas rare de constater que des termes comme « hétérogène », « cohérence », « valeur expressive », ou encore « écart » lus dans le contexte des prescriptions semblent perdre toute signification pour le lecteur non-spécialiste<sup>15</sup>. Non que ces vocables ne soient pas connus, mais le fait qu'ils soient employés dans un texte parlant d'apprentissages en AP semble les faire basculer dans des sens qui ne seraient plus maîtrisés. Une explication de texte amène une simplification de la compréhension (il n'y a aucun sous-entendu épistémique) qui se dépare de toutes interprétations. L'intérêt pour les formés est de se concentrer sur les véritables apprentissages visés par les prescriptions. L'enjeu pour les formateurs(ices) est d'instiller des automatismes pour que les conceptions stéréotypées ne prennent plus, ou prennent moins le pas sur les objectifs disciplinaires afin que les prescriptions deviennent une aide et non un texte officiel vécu comme une contrainte. Le rapport aux prescriptions pose toute sa complexité spécifiquement sur le cycle 3 où elles sont partagées entre PE (non-spécialiste) et PCL<sup>16</sup> (spécialiste), entre premier et second degré. Comment ces programmes sont-ils perçus dans

---

<sup>12</sup> Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique.

<sup>13</sup> Projet Miramaris, recherche en cours.

<sup>14</sup> Livret scolaire unique.

<sup>15</sup> C'est ce qui ressort de cet extrait d'une autoconfrontation d'une PE, réseau REP+ Miramaris sur le terme de « narration » : Chercheuse : « Parler de narration, ce n'est pas un objectif d'arts plastiques ? », PE : « Non, je voulais vraiment qu'ils réalisent un décor ».

<sup>16</sup> Professeur de collège et lycée.

l'inter-degré ? Notre recherche basée sur l'observation d'un réseau en REP+<sup>17</sup> met en lumière les différences de perceptions inter-degré. Les non-spécialistes portent la majeure partie de ce programme (deux ans sur les trois ans du cycle) et pourtant ils ne se sentent pas légitimes pour cette mission. Le professeur de collège, lui, est perçu comme le spécialiste de la discipline et à ce titre détient la légitimité didactique et disciplinaire lors de projets communs ou des réunions école-collège<sup>18</sup>. Le rapport à la discipline est primordial. La légitimité ne se pose pas pour les disciplines scolaires à forte valeur académique (Mathématiques, Français<sup>19</sup>). A ceci plusieurs raisons : d'une part, la teneur du concours et des épreuves écrites sélectives dans ces deux champs ; d'autre part, une formation initiale qui accentue ces deux pôles. Cette attitude de non-légitimité provoque un paradoxe : alors que les prescriptions devraient être perçues comme une aide, elles ne sont pas utilisées comme telles (quand elles le sont)<sup>20</sup>.

Nous suggérons qu'un des rôles de la formation est de se servir des prescriptions et d'y revenir sans cesse afin de commencer à ancrer des automatismes chez les non-spécialistes. Aussi pour atteindre cet objectif, on ne peut négliger les conceptions et les relations au prescrit. En effet, la prise en compte des prescriptions « ne se fait pas sur le modèle de la bascule (...), mais selon un modèle de « changement dans la continuité », par essais/erreurs en relation avec un long processus de « traduction » » (Lantheaume & Simonian, 2012). Comme nous l'avons abordé précédemment, la particularité dans notre cas de figure est que les non-spécialistes ne peuvent pas ancrer *leur changement* – à savoir leur appropriation – dans *une continuité* – à savoir leurs concepts primaires qui devraient être ceux des AP. Ils se réfèrent alors à des modèles dits « fondamentaux » qui les rassurent et qui se rattachent à des modèles connus liés aux disciplines fortes<sup>21</sup>. Ainsi les non-spécialistes intervenant à l'intérieur du cycle 3 se retrouvent face à une triple attente : interpréter, appliquer, partager. Il semble nécessaire que la pratique professionnelle doive évoluer et se transformer pour permettre cette mise en pratique auprès des élèves. Il s'agit pour les acteurs de reconstruire des normes intermédiaires grâce auxquelles ils vont (re)construire des gestes professionnels propres, tout en prenant en considération des

---

<sup>17</sup> Réseau REP+ Miramaris, Miramas.

<sup>18</sup> Cette non-légitimité s'exprime dans un entretien mené avec une PE du réseau REP+ Miramaris où était abordé un travail en co-construction. « On (PE) était dans un échange de pratique... non en fait pas tellement ! on n'était pas dans un échange de pratique puisqu'on s'est beaucoup inspiré des pratiques d'A. (PCL) pour construire notre séance. ».

<sup>19</sup> Comme cela peut transparaître dans l'autoconfrontation d'une PE, réseau REP+ Miramaris où était abordée la place dans sa pratique d'enseignante des disciplines artistiques « Pour l'instant je me focalise sur les maths et le français comme je débute en tant qu'enseignante qui a sa propre classe ».

<sup>20</sup> Ainsi quand on interroge une PE sur les ressources utilisées en AP pour construire sa séquence didactique, elle déclare : « Une fois que j'ai trouvé mon activité sur internet, je cherche comment elle peut se rattacher aux programmes ».

<sup>21</sup> Ce qui explique notre attachement à l'approche en didactique comparée (voir chapitre suivant.)

éléments attendus par les prescriptions. Cet aspect du travail de l'enseignant est fondamental dans la transcription ; il participe de cette part invisible de l'activité enseignante. Nous pensons que la formation doit aider à la construction de ces normes en tenant compte des obstacles inhérents à la nature même du public. Elle doit accompagner les non-spécialistes pour qu'ils donnent une signification au prescrit et ainsi trouver une résonance avec leurs conceptions<sup>22</sup>. A l'intérieur du cycle 3, la dimension socioculturelle est un point d'appui pour la formation car c'est elle qui permet la prise en considération de la spécificité du public de non-spécialistes mais aussi la passerelle qui instaure un dialogue avec le professeur spécialiste de la discipline. « En tant que propriétés relationnelles, les affordances constituent donc des opportunités pour agir dans un environnement qui ouvre un champ potentiel d'action et de reconfiguration de l'activité » (Lantheaume & Simonian, 2012). Dans ce mouvement descendant entre les prescriptions et les acteurs, il y a une opération de traduction « par le bas » de ces dernières<sup>23</sup> donnant ainsi naissance à leurs multiples expressions sur le terrain<sup>24</sup>.

En ce qui concerne la formation des non-spécialistes en AP, il semble nécessaire de « déminer » le terrain par une approche normative des prescriptions consistant à définir, expliquer les termes et permettre ainsi l'existence d'un espace d'expression pour les différentes conceptions socioculturelles. C'est ce que Lantheaume et Simonian nomment la technique de refroidissement (2012, p. 26). Nous pensons que ce refroidissement peut s'opérer par le biais d'une approche en didactique comparée.

---

<sup>22</sup> Nous faisons ici référence au concept d'affordance défini par Gibson : « le concept d'affordance a été mobilisé selon l'acception suivante : il s'agit pour un acteur de donner une signification à un artefact (Simonian & Eneau, 2010 ; Simonian, 2008) ; signification donnée dans – et suite à – la situation vécue par un sujet sachant qu'un objet est institutionnalisé et que son utilité potentielle dépend de variables socioculturelles » (Cité par Lantheaume & Simonian, 2012).

<sup>23</sup> (Idem 2012, p. 33) « L'évolution de la professionnalité ne dépend pas du seul prescrit. L'environnement prescriptif stimule un processus de renormalisation, ancré dans les normes antécédentes liées à l'histoire du métier et de la prescription, qui aboutit à la définition d'un curriculum par le bas, fondé sur des justifications actualisées. ».

<sup>24</sup> Daniellou (2002) « On est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale », (Cité par Espinassy et al., 2007)

## **Aborder les fondamentaux didactiques disciplinaires en se fondant sur une approche en didactique comparée**

### ***Inscriptions dans un ensemble***

Afin d'accompagner les non-spécialistes sur ce chemin, nous pensons qu'une approche comparatiste du didactique pourrait permettre à la formation en enseignement artistique de partir d'un terrain commun pour aller vers le spécifique. Pour cela, il est important de s'inscrire au niveau méso permettant ainsi aux non-spécialistes d'installer des liens épistémologiques et praxéologiques entre les niveaux supérieur et inférieur. Pour se faire, il est nécessaire de partir de ce qui constitue le niveau macro partagé par tous. Dans ce cadre, la référence aux modes de transmissions des savoirs et aux modèles pédagogiques peut alors se faire dans une optique d'inscription de la didactique des AP dans ce canevas commun. « L'approche anthropologique telle qu'envisagée dans la didactique comparée consiste à penser les phénomènes didactiques dans ses dimensions à la fois culturelles, institutionnelles, contextuelles, cognitives et identitaires. » (Brière-Guenoun, 2017, p. 30). Ainsi, nous proposons que la conception de la formation gagne en efficacité en prenant en considération ces différentes dimensions :

- Culturelle : les savoirs du professeur (prise en compte des expériences propres de l'enseignant dans sa façon de transmettre les savoirs).
- Institutionnelle : le rapport aux prescriptions.
- Contextuelle : le rapport au groupe social classe.
- Cognitive : le rapport aux connaissances du champ disciplinaire AP.

La difficulté rencontrée la plupart du temps est l'insuffisance de la dimension cognitive (connaissance du champ référentiel des AP) voire son inexistence. Pour autant, elle ne peut justifier la non prise en compte de la dimension institutionnelle (la mise en œuvre des programmes), ce qui se passe souvent.

Les non-spécialistes se trouvent confrontés à un bouleversement. En effet, la tâche de l'enseignant, comme pour tout travailleur, ne se limite pas à une simple application des prescriptions. Il lui faut réinventer et « renormaliser » son activité au regard non seulement du prescrit, de son savoir, du contexte social mais aussi de son vécu par rapport à la forme scolaire<sup>25</sup>. Or, cette dernière dans le cas des AP, est la plupart du temps peu lisible pour des non-spécialistes. En l'absence de modèle comme de manuel, la solution pour la construire est de s'appuyer sur les ressources disponibles (au mieux celles proposées sur le site Eduscol, au pire les multiples sites et blogs présentant des situations de cours normalisés et peu en adéquation avec les programmes).

---

<sup>25</sup> A ce propos voir Carraud (2012).

En prenant en considération ce point de départ, il semble important que la formation accompagne en ce sens les non-spécialistes et les amène à se tourner vers des schémas qu'ils connaissent et qu'ils ont expérimentés dans d'autres disciplines. Il ne s'agit pas ici d'une normalisation dont le résultat serait la disparition des spécificités des disciplines mais plutôt de faire prendre conscience que « le » didactique est partagé au sein des didactiques. Pour un non-spécialiste, se raccrocher à un modèle semble primordial. Il semble nécessaire de lui donner les moyens de se le créer par le truchement de ses dimensions culturelles et institutionnelles et au-delà de sa « non-maitrise » du champ référentiel.

### ***Légitimation et compréhension didactique***

Par légitimation nous n'attendons pas celle de la discipline bien évidemment. « Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur » (MEN, 1988) pourtant, ils peinent à asseoir leur légitimité à l'École. Il s'agit plutôt de permettre aux non-spécialistes d'accepter leur légitimité à l'enseignement des AP. Comme évoqué plus avant, celle-ci résultera de la prise en considération, lors de leur formation, de la dimension culturelle. Les enjeux didactiques des AP vont paraître plus compréhensibles à partir du moment où leur présentation sera *détachée* d'une obligation supposée de connaissance savante du champ référentiel (la dimension cognitive) et reliée à des concepts pédagogiques et didactiques partagés : la situation-problème, la mise en pratique des élèves, l'expérimentation, l'évaluation par compétences, la transposition didactique des prescriptions<sup>26</sup>. Ces temps de la construction d'une séquence d'enseignement ne sont pas remis en cause ni discutés lorsqu'ils concernent des disciplines à forte valeur académique. La formation doit travailler sur la dimension contextuelle, prendre en compte le rapport au groupe social. C'est accepter de partir des acquis et des conceptions des non spécialisés afin de les amener, par l'expérimentation, la réflexion et le retour constant aux prescriptions, à établir des liens d'évidence entre les didactiques. La prise de conscience, par la pratique, de l'existence du didactique permet une compréhension des didactiques et, en ce qui concerne les AP, d'un sentiment de légitimation ou du moins « d'une possibilité à ». Cette posture est primordiale que toute activité ne peut se réaliser que dans la connaissance du milieu dans lequel elle se développe. Selon la définition de l'activité par Y. Clot, (2015) en relation étroite avec une tradition vygostkienne (2006, p. 15), se relie dans l'activité la pensée, le langage et les émotions. Pour l'enseignant, ces trois vecteurs vont se matérialiser par ses savoirs, son rapport au prescrit et par la manifestation de son activité.

---

<sup>26</sup> A ce sujet voir (Espinassy et al., 2007).

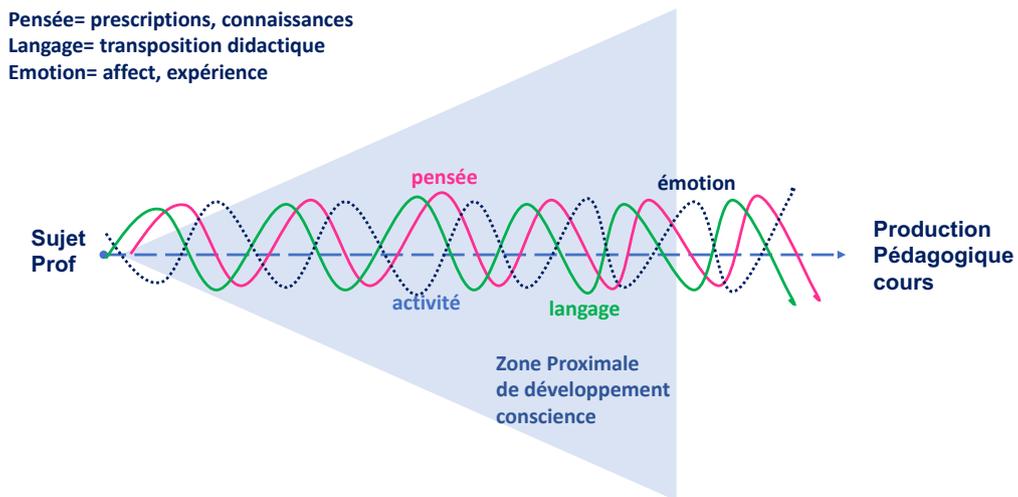


Figure 5 : Manifestation de l'activité chez l'enseignant

C'est la prise en considération de la coexistence de ces trois vecteurs qui pourra amener le non-spécialiste à l'acceptation et à la compréhension de ce qui est attendu de son activité, à savoir l'application et la transposition des prescriptions visant des objectifs d'apprentissages pour et par les élèves.

# Conclusion

Cette contribution s'est donnée comme objectif de définir quels étaient les ressorts sur lesquels la formation pouvait s'appuyer afin de permettre aux non-spécialistes de s'emparer de la discipline des AP. Plutôt que de combattre des idées reçues, la formation doit accepter de prendre en compte les conceptions propres à son public. Nous pensons qu'il faut concevoir l'activité des futurs enseignants non-spécialistes comme un ensemble cohérent en s'appuyant sur le « déjà-là ». L'approche en didactique comparée associée à l'analyse de l'activité enseignante nous paraît une voie possible pour aller au-delà des craintes associées à la discipline des AP. Replacer la didactique de la discipline dans l'ensemble plus vaste des didactiques, ce n'est pas annihiler et gommer les spécificités des disciplines, mais c'est affirmer la légitimation de chacune.

Bibliographie :

- Brière-Guenoun, F.** (2017a). *Etudier les gestes didactiques de métier : Le cas du professeur d'EPS exerçant en milieu difficile*. In S. E. et G. Uhrich (Éd.), *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention*. (p. 85-100). Octares.
- Brière-Guenoun, F.** (2017b). *Instruire les gestes didactiques de métier Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* (Presses Universitaires de Rennes).
- Carraud, F.** (2012). *Expérimentation dans un collège ECLAIR : Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique*. *Sociologies pratiques*, n° 25(2), 73-84.
- Clot, Y.** (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D.** (2000). *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. *Psychanalyse, santé, travail*, 4, 7-42.
- Daniellou, F.** (2002). *Le travail des prescriptions*. 37e congrès les évolutions de prescriptions, Aix-en-Provence.
- Espinassy, L.** (2015). *Conseiller pédagogique en arts visuels, quel métier ? Entre polyvalence et spécificité disciplinaire, entre stéréotypes et enjeux fondamentaux*. Colloque Les Enseignements artistiques à l'Ecole, entre stéréotypes et enjeux fondamentaux-ESPE d'Aquitaine.
- Espinassy, L., Amigues, R., & Mouton, J.-C.** (2007). *Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ?* Congrès international AREF.
- Friedrich, J.** (2010). *Lev Vygotski : Médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. FPSE.
- Gaillot, B.-A.** (1991). *Enseigner les arts plastiques par l'évaluation*. *Cahiers Pédagogiques*, 294, 2.

- Gaillot, B.-A.** (1997). *Arts plastiques, éléments d'un didactique-critique*. Presses Universitaires de France.
- Guerlesquin, N.** (2016). *Analyse ergonomique de l'activité de deux professeurs des écoles dans un dispositif en Arts Visuels : Le cas particulier d'un échange de classe* [Mémoire de Master recherche 2].
- Lantheaume, F., & Simonian, S.** (2012). *La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ?* Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, Vol. 45(3), 17-38.
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C., & Schubauer, M.-L.** (2014). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Melis, C.** (2017). *La question des stéréotypes face à la pratique artistique. Réflexion sur la présence des stéréotypes et de leur influence dans la pratique professionnelle des professeurs stagiaires* [Mémoire de Master recherche 2].
- M.E.N.** Bulletin officiel n°3 du 21 janvier 2016 - Vie scolaire, Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège.
- M.E.N.** Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).
- M.E.N.** Bulletin officiel spécial n°6 du 29 août 2008 - Programmes d'enseignement d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège
- M.E.N.** Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.
- Sales-Wuillemin, É.** (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Dunod.
- Venturini, P.** (2012). *Action, activité, « agir » conjoints en didactique : Discussion théorique*. Éducation et didactique, 6 (n°1, vol.6), 127-136.

*Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.*

*Contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège. NOR :*

*MENE1531425A. Arrêté du 31-12-2015—J.O. du 3-1-2016, (2016)*

*Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2),  
du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle  
4). NOR: MENE1526483A, arrêté du 9-11-2015-J.O. du 24-11-2015. B.O.  
spécial n°10 du 19 novembre 2015, (2015)*