

ÉTUDE DES EFFETS PROFESSIONNALISANTS DE DISPOSITIFS DE FORMATION AU PARTENARIAT EN ÉDUCATION ARTISTIQUE EN MASTER MEEF PE

André SCHERB*, **Cécile VENDRAMINI**** & **Catherine MALNOË*****

**ESPE de Bretagne, CREAD / andre.scherb@espe-bretagne.fr*

***ESPE de Bretagne, CREAD / cecile.vendramini@espe-bretagne.fr*

****ESPE de Bretagne / catherine.malnoe@espe-bretagne.fr*

Résumé

La formation à l'ouverture culturelle des futurs professeurs des écoles est un enjeu professionnel majeur. Elle passe par une connaissance des mécanismes du partenariat, idéalement acquise par des expériences artistiques vécues en formation initiale, dans le cadre de sorties culturelles à dimension « professionnalisante ». Cette étude présente l'analyse de deux dispositifs de formation au partenariat dont l'efficacité a été soumise à l'épreuve du cadre trilogique élaboré par Brigitte Albero (2010), afin de repérer les facteurs implicites agissants. Dans le cas précis d'un dispositif que l'étudiant doit s'approprier, les investigations mettent en évidence les dimensions professionnelles en jeu, ainsi que la priorité accordée à la question du sujet, futur enseignant, dans son expérience esthétique de regardeur ou de créateur.

Mots-clés : partenariat, médiateur culturel, professeur des écoles, éducation artistique

Introduction

L'offre culturelle faite aux étudiants dans l'enseignement supérieur affiche généralement une grande diversité (abonnement aux spectacles, ateliers de pratique artistique, sorties culturelles...) et s'appuie sur des conventions avec des partenaires locaux ou à l'échelle des régions. Dans les ESPE, les sorties proposées revêtent une dimension plus professionnelle et font parfois partie intégrante de la formation des futurs enseignants. Néanmoins leur faisabilité tend à devenir de plus en plus problématique sur le plan organisationnel, car invisible sur les maquettes de formation. Depuis 2013, les nouveaux cadrages de la formation des enseignants font pourtant clairement allusion à la nécessité de proposer « des modules sur la construction de projets pluridisciplinaires en Partenariat⁸ ». Par ailleurs, les recommandations du nouveau concours CRPE (2014) attirent l'attention des candidats sur l'importance de la « construction de liens forts avec les partenaires de l'école »⁹.

Cette communication fait état d'une étude sur le fonctionnement de deux dispositifs de formation au partenariat, pensés comme « professionnalisants », au sens où ils ont été conçus en formation initiale pour préparer les futurs professeurs à travailler avec des médiateurs culturels. Les compétences professionnelles prescrites par l'institution dans le PEAC¹⁰ préconisent un éventail assez large d'objectifs à atteindre: « favoriser la connaissance réciproque des acteurs, les initier à la démarche de projet dans une culture commune respectueuse de la complémentarité et de la spécificité de chacun, et leur fournir un certain nombre de cas pratiques, d'informations et de ressources¹¹ ». Les investigations menées ont pour finalité de repérer les dimensions professionnelles en jeu dans les situations proposées, en s'intéressant à la question du *sujet* (en relation avec l'objet d'apprentissage) et en se focalisant sur l'étudiant futur enseignant dans son expérience esthétique de réception ou de création dans le cadre précis d'un dispositif qu'il doit s'approprier. Les facteurs professionnalisants ciblés sont ici le développement de la capacité de l'étudiant à s'investir artistiquement et à prendre des risques (Chabanne 2012) dans une situation spécifique (création musicale collective ; réception individuelle et collective d'œuvres plastiques). Le principe adopté est de faire vivre aux étudiants une situation de partenariat en postulant le

⁸ « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle. », p.22, education.gouv.fr/file/.../Guide-parcours-EAC_288431.pdf

⁹ Rapport du jury 2014-2015, Académie de Rennes, Dexaco, p. 30 (www.ac-rennes.fr).

¹⁰ Parcours d'éducation artistique et culturelle

¹¹ Cf. Circulaire de la MEN-DGESCO n°2013-073, annexe 2, 3 mai 2013.

principe d'homologie entre la formation reçue et leurs futures pratiques d'enseignement.

1. Cadrage théorique

Cette étude s'appuie sur les trois dimensions d'un cadrage théorique que Brigitte Albero a conçu pour analyser les dispositifs de formation :

La dimension idéelle, (c'est-à-dire) l'ensemble des idéaux et des ensembles conceptuels sous-jacents qui orientent les actions (idées, valeurs et croyances, représentations, modèles et principes) ; "le fonctionnel de référence" (qui est) constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires ; ces deux dimensions constitutives sont en permanence confrontées à une troisième dimension : le dispositif tel qu'il est vécu par les différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants. (C'est) la dimension "vécu du subjectif", socio-relationnel et affectif des individus dans leurs interrelations et activités diverses au jour le jour (Albero 2010 : 49).

Ce cadre prévu pour un milieu plutôt sociotechnique est ici mis à l'épreuve dans des situations de formation en éducation artistique. L'idéal (idéal + conceptuel) concerne à la fois la question artistique abordée (conception première de la création musicale collective et de l'œuvre plastique), mais aussi une certaine représentation de l'art, de la médiation, des élèves d'école primaire et des modèles d'apprentissage (transmissif ou socioconstructiviste). Le fonctionnel de référence est co-élaboré entre l'ESPE et les partenaires dans le cadre de contraintes de la maquette du master et de la structure d'accueil. La dernière dimension du cadre trilogique s'intéresse au vécu affectif des futurs professeurs des écoles. Étant donné la rareté de leurs expériences artistiques antérieures, cet aspect paraît d'autant plus crucial que les échanges collectifs les impliquent en tant que personne. Des tensions intersubjectives pourraient « mettre en danger la vie du projet » (Albero 2010: 50), à moins qu'elles ne s'estompent grâce à l'objectif commun qui est de se former à la polyvalence.

2. Méthodologie

2.1. Les ancrages pour la recherche

Les deux études de cas analysées seront appelées Dispositif 1 (D1) et Dispositif 2 (D2). Le D1 propose, pour 102 étudiants en master 1ère année, une formation partenariale en arts visuels, au Domaine de Kerguéhenec (Morbihan), avec deux médiatrices du Centre d'art et Parc de sculptures contemporaines. Le D2 concerne 12 étudiants de master 1ère année ayant

choisi l'option Éducation musicale au concours (CRPE). Il s'agit d'une formation à la création musicale avec l'instrumentarium Baschet, encadrée par un artiste percussionniste et menée à la Carène (salle des Musiques actuelles, Finistère).

2.2. La mesure des compétences professionnalisantes en arts visuels (D1)

Le dispositif 1 consiste à immerger les étudiants une journée en début d'année dans un Centre d'art présentant temporairement des peintures de la collection Maeght et des sculptures contemporaines. Le but est de provoquer une expérience extraordinaire de rencontre¹² avec les œuvres, à la fois personnelle et collective, sensible et réfléchie. Cette formation vise spécifiquement le développement : a) d'attitudes nouvelles face aux œuvres (accueil, curiosité, créativité, expression, réflexion), b) de capacités de formulation de ce qui est vu, ressenti, compris, c) de capacités de mise en débat des conceptions et interprétations personnelles, d) de capacités d'analyse critique des formes de médiation.

Les formes de médiation expérimentées s'éloignent du modèle de visite-conférence pour adopter des formes plus interactives, associées à diverses formes de pratiques.

2.3. La mesure des compétences professionnalisantes en éducation musicale (D2)

La dimension professionnalisante du dispositif 2 (durée 4 heures) réside dans l'aptitude à la créativité, à l'invention, à l'improvisation collective entre étudiants, avec l'aide d'un artiste professionnel. Le support utilisé pour la formation est l'instrumentarium Baschet (14 structures sonores principalement destinées à l'éducation musicale des enfants)¹³. Aucune technique particulière n'est requise pour utiliser ces percussions. Outre un savoir-faire en gestuelle de direction, les savoirs savants requis pour l'étudiant sont une bonne connaissance des paramètres sonores (ici timbre et intensité) et des formes musicales usuelles (construction de l'alternance, par exemple entre couplet/refrain ou recherche de sons simultanés avec des superpositions sonores). Les gestes professionnels nécessaires à cette activité musicale sont proches des savoir-être pointés par Jean-Charles Chabanne (2012: 17) dans sa définition de l'approche de l'œuvre artistique. Jusqu'où l'enseignant est-il prêt à s'investir de sa personne? Que donne-t-il comme spectacle de sa propre création ?

¹² Cette rencontre est pour de nombreux étudiants le premier contact direct avec des œuvres modernes et contemporaines.

¹³ Ces percussions ont été inventées à la fin des années 1970 par Bernard et François Baschet.

2.4. Données recueillies

Les investigations destinées à mieux comprendre le fonctionnement et l'efficacité des dispositifs prennent appui sur un questionnaire en arts visuels (86 réponses recueillies) et sur des entretiens en éducation musicale (12). En arts visuels, deux questions ont été posées aux étudiants à l'issue de la journée : « Qu'est-ce qui vous a surpris au cours de cette journée concernant les œuvres, le lieu et les formes de médiation ? » et « Décrivez un moment où vous avez changé d'avis ». En éducation musicale, les questions posées lors des entretiens semi-directifs (15 mn) concernent : a) les attentes liées à la découverte de l'instrumentarium et du jeu instrumental, b) le ressenti face à l'aspect organisationnel de cette formation « hors ESPE », c) le retour réflexif sur l'expérience de l'improvisation vécue comme une « première » pour tous les étudiants concernés. Les réponses au questionnaire et les transcriptions des entretiens ont donné lieu à des analyses comparatives croisées entre chercheurs.

3. Résultats

L'analyse des résultats vise à apprécier le degré d'atteinte des objectifs fixés par le cadrage programmé, au regard des résistances relevant de l'organisation fonctionnelle, de l'idéal des étudiants, de leur vécu subjectif.

3.1. Dispositif 1

3.1.1. Dimension idéale

Il s'agit ici en premier lieu de repérer les idéaux et ensembles conceptuels sous-jacents qui orientent les actions et induisent les réactions des étudiants. Le dispositif partenarial fonctionne bien lorsque les acteurs jouent avec leurs intervenants au jeu d'apprentissage proposé. Mais à quel moment l'environnement exploré (les œuvres, le lieu, le groupe) devient-il un milieu d'apprentissage ? Une sémiologie du milieu permettrait de déchiffrer les signes qui interfèrent sur la portée épistémique du jeu (Sensevy 2011). Chaque rencontre avec une œuvre est située et organisée, consciemment ou non, avec un point de vue privilégié, une distance à l'œuvre, une disposition des étudiants, une répartition des paroles et des silences, etc. De plus, chaque étudiant réagit de façon singulière en fonction de son « idéal » résultant de son parcours familial, scolaire, socioculturel.

À titre d'exemple, trois types de réactions apparaissent par rapport à la visite du parc de sculptures : soit l'impression de « fusion » des œuvres « dans

l'ambiance du château » (V33)¹⁴, soit le constat d'un fort contraste entre les œuvres et le lieu (V14), d'un décalage temporel déstabilisant (V34), soit un jugement négatif et un rejet du jeu didactique fondé sur des normes personnelles. Celles-ci sont partagées par quelques étudiants (6%) qui parlent de « présence incongrue » des sculptures et « d'intrusion » dans un environnement qu'ils nomment « classique ». Ces jugements « hostiles et négatifs » (V20) constituent pour les étudiants concernés un obstacle à l'implication et à la réflexion. Le questionnaire révèle ainsi certaines idées premières stéréotypées.

Solliciter une approche descriptive et réfléchie des œuvres a surpris les étudiants, habitués à recevoir de l'information plutôt qu'à produire du sens : « j'ai bien vu qu'en décrivant simplement l'œuvre, il est possible de comprendre beaucoup de choses » (V26, V1). A l'issue de la journée de formation, de nombreux étudiants mentionnent un déplacement de leurs représentations de l'art et de ses médiations. Seulement 10% des exprimés affirment ne pas avoir changé d'avis.

3.1.2. Dimension fonctionnelle

La rencontre avec les œuvres de la Fondation Maeght a eu lieu avec les médiatrices de Kerguéhennec et celles du parc de sculptures avec les formateurs de l'ESPE. Les étudiants apprécient la diversité de modalités d'accès aux œuvres (V7, V30), qui privilégient l'oral lors de visites interactives ou les approches non verbales, lors de pratiques exploratoires et créatrices, de dessin, de photographie, de chorégraphie. Ils ont été positivement étonnés d'être placés en situation de faire, « ce qui permet de sortir du rôle de spectateur » (V2), et d'être impliqués artistiquement : « ...d'exprimer notre côté artistique et de ne pas rester dans la "théorie" » (L2). Ils sont étonnés d'être personnellement autant sollicités et de « pouvoir donner leur propre avis » (L13) :

J'ai été surprise par l'approche des œuvres et particulièrement par deux notions : celle d'extraire de la valeur et non de juger et celle de décept¹⁵ porteuse de questionnements et de sens. Il m'a semblé que ces deux approches permettent de s'exprimer plus librement et sans appréhension au sujet d'œuvres qui, au départ, peuvent paraître "inaccessibles" (L22).

Ils découvrent aussi l'apport des échanges collectifs :

¹⁴ Chaque réponse est repérée en fonction du site de formation par une lettre V ou L.

¹⁵ L'esthétique du « décept » ici évoquée est celle du désenchantement de l'art, à une époque de désillusion et de relativisme esthétique.

En discutant et écoutant les avis de chacun, je me suis rendu compte que l'art peut aussi faire ressentir des choses négatives, et que le dialogue peut être essentiel pour comprendre et interpréter sans se borner (L7).

3.1.3. Dimension du vécu

Le vécu de chacun est constitué, le temps de la visite, par l'écoute de ses propres sensations et émotions et par sa relation aux autres. Il est coloré positivement ou non et par conséquent réduit ou amplifie la portée des apprentissages, sans toujours être conscientisé. L'attention ne se focalise pas seulement sur les œuvres, mais s'ouvre au monde : « Lorsqu'on est arrivé dans le parc et que l'on a marché le long du chemin, le soleil qui passait à travers les arbres créait des "faisceaux" de lumière qui donnaient une impression d'irréalité, de "magie" » (V28). Alain Kerlan (2006), à la suite du philosophe John Dewey, propose d'inclure dans « l'expérience esthétique » les « processus normaux de l'existence ».

Le vécu du subjectif est fait d'une dimension affective et socio-relationnelle souvent mise en avant par les étudiants lorsqu'ils indiquent qu'une posture d'accueil avec écoute de leurs conceptions différentes a évité le rejet de certaines œuvres, même si l'intérêt initial était limité. Des expériences d'approches non verbales des œuvres sont identifiées comme « inhabituelles » et « efficaces » : le changement de point de vue (au sol), de perception (tactile, à l'aveugle), de mode d'expression (corporel ou plastique pour « dire » l'œuvre). Enfin, le retour sur la dimension implicite des moments vécus et la confrontation de ressentis contradictoires déclenchent chez les étudiants une prise de conscience de l'ouverture de leurs conceptions initiales et de leur reconnaissance en tant que sujet, sur le plan affectif, perceptif et conceptuel. Une évaluation positive du degré de professionnalisation s'attache à apprécier le degré de réflexivité, c'est-à-dire l'ampleur du questionnement engagé.

3.2. Dispositif 2

3.2.1. Dimension idéelle

Les douze étudiants du D2 manifestent une curiosité continue pour le matériau sonore qui va être le support de leur création collective. Le souci de leur propre pratique artistique reste cependant très secondaire (3/12). La moitié d'entre eux attend des pistes d'exploitation de ces instruments « avec des enfants ». Quatre étudiants sont impatients de voir ce que leur groupe « peut donner » en improvisation. Ils voient là, pour trois d'entre eux, comme un « challenge », qui pourrait faire figure ici d'un idéal « en filigrane » (Albero 2010 : 50).

3.2.2. Dimension fonctionnelle

Le lieu de la formation, la Carène, est connu et fréquenté par la majorité des étudiants (10/12) comme salle de concert destinée aux musiques dites « amplifiées ». Ils découvrent les actions culturelles menées par cette structure à destination des scolaires. S'il y a un véritable consensus sur les qualités déployées par l'artiste intervenant pour mettre en œuvre la phase de création collective, deux étudiants regrettent le manque de « cadre » et l'absence d'élèves d'école primaire dans le dispositif proposé. Le créneau horaire tardif des deux séances de formation (18h-20h, en dehors du créneau des cours de l'ESPE) n'a été souligné que par un étudiant.

3.2.3. Dimension du vécu

L'originalité, la variété des timbres instrumentaux (11/12) et leurs aspects « pièces détachées de mécano » (4/12) engendrent une curiosité générale chez les étudiants. La découverte que le mode de jeu (frapper, gratter, secouer) ne dépend pas d'une technique mais d'un désir « d'inventer le son » provoque une émulation collective et est un vecteur de création. D'après les dires, le choc esthétique aura été plus fort en menant ses pairs (8/12) qu'en jouant soi-même (5/12). Deux réserves globales apparaissent, d'une part, dans le regret de ne pas avoir pu observer des enfants jouer avec ces instruments (10/12) et, d'autre part, de ne pas avoir vu le percussionniste animateur « faire lui-même un solo » (3/12). La majorité des étudiants se disent capables de mener seul une séance de ce type avec des élèves (9/12). Trois d'entre eux seulement postulent que leur propre capacité d'invention pourrait être entravée par les problèmes de gestion du groupe d'élèves et que la puissance sonore des instruments pourrait s'avérer problématique dans le cas d'une maîtrise non contrôlée de l'activité d'improvisation en milieu scolaire. Après la formation, l'importance de l'interaction entre la production et l'écoute a pu être vérifiée par la majorité des étudiants (10/12).

3.3. Synthèse des résultats

B. Albero prévient que la dimension idéale peut évoluer dans le temps, « s'adapter par accroissement de cohérence et d'intégration interne » ou bien « dériver, se dévoyer ou s'affaiblir jusqu'à provoquer la disparition du système faute de direction et faute de sens partagé » (2010 : 50). Son étude rend vigilant aux deux dimensions souvent implicites, l'idéal et le vécu, et rend attentif à leurs interrelations et fluctuations. L'idéal de l'enseignant ou du médiateur déclenche, par le dispositif proposé, différentes variantes évolutives de l'idéal des étudiants. Nous avons constaté en éducation musicale une

première phase où l'étrangeté des instruments proposés suspend l'idéal par absence d'expérience et de références sonores. Les phases suivantes, issues d'un vécu positif à partir du potentiel d'improvisation de chacun et des résultats des superpositions de la matière sonore, produit une nouvelle forme d'idéal. En revanche, face à certaines œuvres plastiques énigmatiques, en rupture avec l'idéal de chacun, le vécu se caractérise par une expectative, parfois par un premier rejet. Le dispositif prévu met les étudiants en action et ainsi les détourne du jugement de valeur en privilégiant une phase d'expérience sensible intuitive puis réfléchie. Leur vécu s'avère fréquemment positif grâce à l'accueil du ressenti et de la pensée de chacun, favorisant l'élaboration d'un nouvel idéal. Les propositions pratiques ou verbales des intervenants évoluent par improvisation et cherchent à intégrer les variations perceptibles du vécu de tous.

Conclusion

Si, à l'université, l'offre culturelle existe, elle est certes très diversifiée et plutôt orientée vers les loisirs. Il n'est pas dans ses habitudes d'établir des liens directs entre les enseignements et les pratiques culturelles.

A l'école, la relation aux œuvres est jugée indispensable pour donner sens aux apprentissages des élèves. Qu'en est-il pour les étudiants ? Il semble que le temps de la rencontre soit nécessaire, mais nous constatons la difficulté de lui accorder la place suffisante dans une maquette de formation extrêmement fragmentée.

Dans les dispositifs de formation artistique, le cadre fonctionnel prévu est soumis à d'infimes fluctuations en fonction de ce que l'intervenant perçoit et questionne des variations de l'idéal et du vécu subjectif des étudiants. *A contrario*, l'absence d'attention à ces deux dimensions pourrait être un facteur de dysfonctionnement.

La prise de conscience par les étudiants du rôle professionnalisant de la « sortie culturelle » suppose un déplacement de leurs représentations. L'étudiant découvre que l'expérience vécue lors d'une visite d'exposition ou lors d'une exploration d'instruments de percussion n'apporte pas un contenu toujours immédiatement utilisable en classe, mais engage une réflexion durable sur les œuvres, les méthodologies d'approche, les questions partenariales. Il découvre aussi avec surprise la sollicitation par les formateurs ou les médiateurs de sa propre parole, sans jugement ni dérision.

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, dans B. Charlier et F. Henri, *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF, coll. Apprendre, 47-59.

Chabanne, J.-C., Parayre, M., & Villargo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris, France : L'Harmattan.

Kerlan, A. (2006). L'expérience esthétique, une expérience fondatrice. Conférence au *Colloque L'enfant l'adolescent et la création*, DRAC Ouest-France, Istres. <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/ESTHETIQUEUMR.htm>.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

À propos des auteurs

André Scherb est maître de conférences en Arts visuels à l'ESPE de Bretagne et membre du Cread (EA3875).

Courriel : andre.scherb@espe-bretagne.fr

Cécile Vendramini est maître de conférences en Éducation musicale et membre du Cread. Ses activités de recherche concernent principalement la musicologie et la didactique des arts.

Courriel : cecile.vendramini@espe-bretagne.fr

Catherine Malnoë est formatrice en éducation musicale à l'ESPE de Bretagne.

Courriel : catherine.malnoe@espe-bretagne.fr

Pour citer cet article

Scherb, A. , Vendramini, C. & Malnoë, C. (2016). Étude des effets professionnalisants de dispositifs de formation au partenariat en éducation artistique en master MEEF PE. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 113-122). Paris : Réseau national des ESPE.