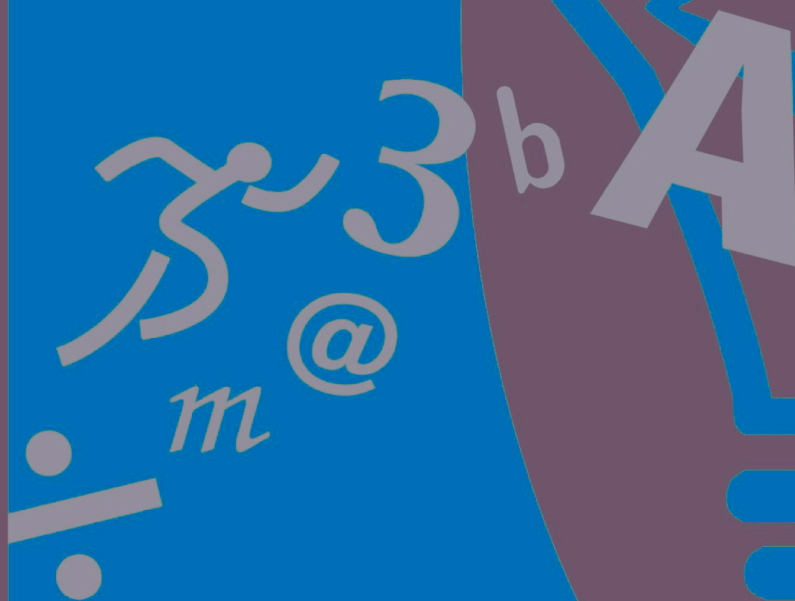



# VARIA





**Comité de rédaction**

Catherine Audrin HEP Vaud  
Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Stefano Losa, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

**Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

**Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

**Secrétariat scientifique**

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

**Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg  
[www.revuedeshep.ch](http://www.revuedeshep.ch)

**Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET  
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EN QUESTIONS**

*VARIA*

Numéro coordonné par  
Pierre-François Coen  
N° 28, 2023



## Varia

Numéro coordonné par  
Pierre-François Coen

### TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais: la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement: une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s: quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s?</i> Caroline Léchet, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	45
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle: De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	63
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité: une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	81
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie: l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	97
<i>Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques</i> Apolline Torregrosa	113



## ***Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques***

**Apolline TORREGROSA<sup>1</sup>** (Groupe de recherche en Didactique des Arts et du Mouvement, DAM, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse)

Cet article présente une étude autour des obstacles didactiques et d'apprentissage auxquels se confrontent les professeurs et élèves dans l'enseignement des arts au primaire. Dans le cadre de la formation des enseignants·es du primaire de l'Université de Genève, en didactique des arts, nous traitons ces obstacles afin de les rendre visibles et tenter de les dépasser. À partir de l'analyse du discours d'enseignants·es généralistes et l'expérience des futurs enseignants·es sur le terrain, il s'agit de révéler les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage, pour saisir les origines et les prendre en compte dans les séquences planifiées. Les possibles franchissements de ces obstacles sont abordés en pointant les représentations qui habitent la discipline et la dimension de progression dans les apprentissages artistiques. Cette étude au cœur de la formation met en évidence les appréhensions des enseignants·es en devenir dans la didactique des arts, mais aussi les difficultés des élèves pour la mise en œuvre de cette discipline.

Mots-clés: Obstacles, didactique des arts, représentations, formation des enseignants

### **Introduction**

L'enseignement des arts présente des difficultés pour les enseignants·es généralistes au primaire, dut à une formation courte dans cette discipline laissant des appréhensions par rapport à la mise en place de séquences d'arts et dans l'accompagnement des élèves vers ces apprentissages. Dans cet article, nous analysons ces difficultés entendues en tant qu'obstacles épistémologiques et didactiques pour les enseignants·es et obstacles d'apprentissage pour les élèves. La notion d'obstacle a fait l'objet de diverses études dans les sciences de l'éducation et en didactique (Astolfi, 1992a; Peterfalvi, 1997; Brousseau, 2004; Martinand, 1995, Clivaz *et al.*, 2015; Tobola-Couchepin, 2017; Balslev *et al.*, 2022; entre autres), et reste un concept clé pour la compréhension des enseignements et des apprentissages. Les identifier, les surmonter fait partie des questionnements en tant qu'enseignant.e ou futur enseignant.e, qu'il s'agisse de la préparation, de la gestion ou de l'évaluation d'un cours. Une attention pour la notion d'obstacle se justifie par ailleurs dans les enseignements en arts visuels où souvent les enseignants·es

---

1. Contact : Apolline.Torregrosa@unige.ch



comme les élèves se confrontent à des difficultés, des résistances difficiles à dépasser. Discipline habitée par des représentations, les obstacles en deviennent communs, souvent implicites ou invisibles.

Il s'agit tout d'abord de cerner cette notion qui peut prendre diverses significations selon le domaine de savoir, mais aussi d'en comprendre les mécanismes pour penser des dispositifs qui favorisent leur visibilité afin de les traiter et les dépasser. Dans le cadre de la formation des enseignants·es du primaire, à travers une expérience d'un dispositif de formation, nous analyserons les différents obstacles dans les enseignements en arts auxquels se confrontent les enseignants·es et les élèves, pour réfléchir aux modes de dépassements. L'objectif étant de déceler ces obstacles qui perdurent dans la représentation de la discipline, amenant souvent les futurs enseignants·es à reproduire les mêmes pratiques qu'ils ont vécu dans leur expérience scolaire, malgré l'accent posé dans la formation sur des séquences didactiques avec des contenus d'apprentissage et objets de savoir spécifiques aux arts. Il s'agit de proposer des dispositifs de formation enseignante en lien avec la pratique sur le terrain scolaire pour bien saisir les gestes professionnels et amener de nouvelles compétences pour les futurs·es enseignants·es.

### **La notion d'obstacle dans une approche didactique**

La notion d'obstacle provient des recherches de Bachelard, dans son livre «La formation de l'esprit scientifique» (2011), où il souligne divers obstacles épistémologiques présents dans la recherche mais aussi dans la pédagogie. Celle-ci a été reprise par Brousseau, dans son livre «Théorie des situations didactiques» (2004) pour ouvrir des pistes de travail autour de l'obstacle dans une approche didactique. Dans son étude, Bachelard s'est consacré à détecter les différents obstacles de recherche dans l'acte de connaître, qui peuvent être d'ordre personnel ou collectif. Les principaux sont : l'expérience première, l'objectivité obsessive, la généralisation hâtive, la connaissance non questionnée, la clarté abusive, l'instinct conservatif, l'habitude verbale, entre autres (2011, p.15). Les obstacles épistémologiques découlent des idées ou savoirs enracinés dans la société à une époque ; ces idées influencent les programmes éducatifs mais aussi la vision des personnes à l'égard d'une discipline.

Brousseau (2004) prolonge cette analyse en mettant en évidence trois types d'obstacles : les obstacles d'origine ontogénique qui font référence aux limitations du sujet selon son développement ; les obstacles d'origine didactique qui correspondent aux apprentissages spécifiques selon un projet ou un système éducatif ; les obstacles d'origine épistémologique qui renvoient à l'histoire des concepts et des savoirs. Les obstacles didactiques touchent ainsi les aspects de préparation, anticipation et déroulement d'une classe avec les savoirs prévus. Ils rejoignent les obstacles épistémologiques dans l'acte de connaître et donc de proposer une séquence selon les savoirs visés. Ces obstacles sont plutôt présents en début de carrière des enseignants·es, comme le signale Clivaz *et al.* (2015), mais aussi surgissent du côté des



élèves dans leur processus d'apprentissage. Ils affirment que « Ces résistances, révélatrices de difficultés, sont considérées comme des opportunités de générer de la circulation des savoirs » (Clivaz *et al.* 2015, p. 102) demandant de la part de l'enseignant·e d'engager une « analyse réflexive afin qu'il développe les gestes pédagogiques qui favoriseront la circulation des savoirs entre lui et les étudiants. » (Clivaz *et al.*, *idem*). Quant aux obstacles ontogéniques et d'apprentissage, ils renvoient aux difficultés ou même aux résistances des élèves face à une discipline, une activité particulière, à l'école. Ces obstacles peuvent être liés à des représentations préalables, d'origines sociales, familiales, qui ne s'accordent pas à ce qui est proposé par l'enseignant·e. Repérer ces obstacles est nécessaire pour permettre aux élèves d'avancer dans leur apprentissage, comme le décrit Tobola-Couchepin : « Lorsque les obstacles sont décelés en cours d'enseignement, le travail de l'enseignant consiste à soutenir les élèves en proposant des régulations externes. (...) Pour ce faire, l'enseignant doit cerner la nature des obstacles en jeu afin de proposer des régulations externes adéquates. » (2017, p. 95).

En didactique des arts, les obstacles épistémologiques sont prépondérants, notamment dans la représentation de la discipline qui peut être très disparate selon les contextes. En effet, le curriculum en arts a été amplement transformé au fil des ans imprégnant les enseignements de diverses représentations. Darras (2006) retrace ces changements d'orientation des arts entraînant des modifications des pratiques enseignantes : « Dans le champ éducatif, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le clivage s'est agrandi entre les défenseurs d'une éducation orientée par les valeurs de l'art et les partisans d'une éducation plus utilitaristes, scientifique, technique et plus esthétique qu'artistique. » (2006, p. 10). Depuis, différents projets éducatifs coexistent et se disputent pour tenter de s'imposer : « Les contenus des programmes officiels d'enseignement et de formation des enseignants reflétaient les avancées et reculs des uns et des autres. » (Darras, 2006, p. 11). Ces tensions se retrouvent dans les représentations ancrées dans l'enseignement des arts, entre autres la reproduction pour la maîtrise du dessin, la recherche du figuratif, l'étude des couleurs, l'usage de techniques classiques faisant fi des techniques contemporaines ou celles dites manuelles mais aussi l'intention de l'artiste en tant que créateur, l'innéisme et l'art au service de l'épanouissement personnel et social. Dans ce sens, Heinich (2014) identifie trois grands paradigmes : le classique, le moderne et le contemporain, induisant une refonte des questions institutionnelles et par conséquent des visées curriculaires en arts, où le contemporain prédomine. En effet, le fait que l'œuvre d'art n'est plus finalité mais va au-delà de l'objet, a marqué une rupture dans les pratiques artistiques, influençant les modes d'exposition, de diffusion et par là même d'enseignement. Dans cette optique, les postures sont questionnées, mais aussi le rôle des œuvres, le contexte de création, l'acte de réception des objets culturels, l'expérience artistique, le processus créatif, amenant une mutation épistémologique de l'enseignement des arts visuels. Un passage s'est opéré entre un enseignement centré sur la technique vers une orientation sur le processus par des situations de recherche (Lahalle, 2004). Ces disparités ont incité les chercheurs à tenter de poser un cadre épistémologique commun,





tel que Lagoutte (1991), Gaillot (1997) ou plus récemment Fabre par la caractérisation des arts comme «savoir du phénomène normatif» (2015, p. 20) et Espinassy par l'incitation à l'étonnement (2018), renforçant l'enseignement des arts visuels en tant que démarche réflexive par l'exploration artistique et créative. Néanmoins, Fabre a mis en évidence des tensions épistémologiques persistantes dans les arts pour définir une matrice de la discipline, qui se manifestent dans la difficulté de saisir des enjeux didactiques (2015, p. 41). Cette difficulté n'est pas moindre, car multiples pratiques cohabitent s'appuyant sur différents paradigmes selon la formation et les compétences de l'enseignant·e ; on distingue ainsi des séquences portées sur la technique, des reproductions, à la manière de, ou en lien avec des objets culturels de référence (Mili et Rickenmann, 2005). Dès lors, les étudiants·es en formation se confrontent à cette disparité dans les pratiques qu'ils observent sur le terrain scolaire, ne coïncidant pas toujours avec l'approche universitaire. Malgré l'accent posé sur des objets de savoir spécifiques aux arts à assurer dans leur planification, à partir des prescrits du PER (2010), ils ont tendance à observer les mêmes activités vécues en tant qu'élèves, telles que les bricolages pour les festivités sans enjeux disciplinaires, qu'eux-mêmes reproduisent une fois titulaire. Cela rejoint l'obstacle épistémologique (Bachelard, 2011), qui est de rester dans l'expérience première sans donner sens aux pratiques ou sans identifier les apprentissages possibles.

Quant aux obstacles d'apprentissage, ils sont plutôt abordés en tant qu'opportunité s'intégrant dans les dispositifs didactiques. À juste titre, Ducler (1993) avait proposé une approche par l'obstacle entendu comme une situation problème ou couramment nommée : la contrainte. La notion de contrainte est omniprésente dans les dispositifs d'enseignement artistique et se rapproche de l'idée d'opportunité pour stimuler un processus créatif. Celle-ci est en continuité avec la démarche de Lagoutte (1991) où la sollicitation est la situation de départ qui entraîne la phase divergente pour la recherche d'idées, afin d'engager les élèves à la réalisation. Dans la phase de réalisation, les élèves se confronteront à certaines contraintes qui entraînent la phase convergente, jusqu'à la production, favorisant la phase d'expression personnelle. La contrainte est ainsi décrite dans les textes du Capes en France : «... la contrainte ouvre au questionnement en présentant aux élèves une difficulté à vaincre, un obstacle à surmonter, un objectif à atteindre : tout au long de leur production, elle les stimule dans leur recherche de solutions et rend leurs choix signifiants.» (Ducler, 1993). Elle fait donc partie du dispositif didactique afin d'amener des processus d'apprentissage en arts, comme l'expose Ducler : «La contrainte du cours doit provoquer, par «résonance», certaines contraintes peu ou pas conscientes, propres à l'élève, fruit de ses représentations, de ses savoirs antérieurs, de ses habitudes et des habitudes nouvelles induites par l'enseignant, par l'institution scolaire, des habitus.» (1993, p. 7). Elle est très proche de la notion d'obstacle, en tant qu'élément prévu dans une séquence. Par ailleurs, Martinand (1995) avait développé le concept d'*objectif-obstacle*, où il propose d'utiliser la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs, en mettant en tension l'objectif (objets d'enseignement) avec ce qui est «déjà là».





Il suggère ainsi de poser les objectifs de l'enseignement en termes d'obstacles franchissables, où ces derniers deviennent un moteur dans la construction des connaissances.

Enfin, les obstacles ontogéniques concernent les préconceptions par rapport à la discipline, ou comme représentation sociale dans le sens où l'apprentissage en arts est souvent abordé de manière innéiste (Rickenmann, 2006) ou comme un don personnel, qui plus est sans utilité. Ils se situent dans les interactions entre enseignant·e et élèves, dans la validation ou invalidation des réalisations, dans les effets de comparaison et dans la peur d'essayer ou dans la limitation d'usages corporels et/ou techniques. Les arts sont bien empreints de représentations qui peuvent gêner son enseignement, mais comme le signale Astolfi : «La représentation va bien au-delà de l'idée d'erreur, puisqu'elle s'est constituée le plus souvent comme un système explicatif pour l'élève, construit de longue date, et qui s'avère fonctionnel pour lui» (1992b, p. 104). Ces obstacles révèlent des tensions autour de cette discipline que nous interrogeons durant la formation des enseignants·es, à partir de la mise en œuvre de leur séquence pendant le stage. On observe ainsi un déphasage persistant entre la formation en didactique des arts et la mise en pratique sur le terrain des futurs enseignants·es, qui n'intègrent pas toujours les questionnements et enjeux proposés, soulignant d'autant plus ces obstacles qui limitent la possibilité de modifier les pratiques, voire les innover. Si la didactique des arts requiert une ouverture de pratiques méthodologiques et techniques, nous questionnons aussi les modes de dépassements de ces obstacles pour les élèves et pour les enseignants·es en formation afin de réfléchir à des dispositifs riches et appropriés aux savoirs disciplinaires.

## **Contexte et cadre de l'étude**

### **Approche méthodologique**

Cette étude s'élabore à partir d'une recherche initiale qui nourrit le dispositif de formation des enseignants·es en didactique des arts. Elle correspond à une investigation réalisée dans des écoles primaires à Genève, pour appréhender les pratiques ordinaires des enseignants·es et analyser la manière dont s'élaborent les apprentissages dans cette discipline (Torregrosa, 2023). À partir de l'observation de séquences d'arts visuels dans des classes de différents degrés, nous avons analysé les moyens didactiques mis en œuvre pour stimuler les processus artistiques et la créativité, ainsi que les possibles éléments déclencheurs qui facilitent ces apprentissages. La méthodologie employée est l'approche clinique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), afin de comprendre les systèmes didactiques et l'épistémologie pratique des enseignants·es (Amade-Escot, 2014). Notre corpus est constitué de quatre enseignantes expérimentées en école primaire, à travers l'observation d'une séquence en arts, des enregistrements vidéo des leçons durant deux à six périodes pour chaque classe, ainsi que deux entretiens semi-directifs avec les enseignantes. Elles ont été choisies pour leur caractère représentatif des pratiques ordinaires et pour leur intérêt porté aux disciplines artistiques dans l'accompagnement en tant que formatrice de terrain.



Les données recueillies concernent principalement les aspects de ces pratiques et les éléments révélateurs à l'intérieur du système didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p.241). Pour ce faire, nous avons sélectionné des événements remarquables et des verbatims pour rendre compte des échanges autour des gestes professionnels (Sensevy et Mercier, 2007).

Dans le cadre de cette étude, nous nous centrons sur le discours des enseignantes à partir des entretiens. Ils ont été réalisés au préalable et a posteriori de l'observation (une heure en moyenne chacun) afin d'approfondir sur leurs intentions a priori et leur regard une fois l'activité passée. Tel qu'il est décrit par Combessie (2007), chaque entretien a sa propre dynamique, avec un thème préalable et un guide sur le déroulement des sujets à traiter qui peuvent s'enchaîner de manière aléatoire au gré des interactions avec les enseignantes. Les questions de l'entretien ont été guidées par l'organisation des séquences, les situations et difficultés anticipées, les modes de régulation et d'accompagnement des élèves dans les apprentissages, ainsi que les savoirs attendus des séquences. Les transcriptions ont été catégorisées selon le cadre théorique de Brousseau (2004), entre obstacles épistémologiques, didactiques et ontogéniques/d'apprentissage; à partir des difficultés des élèves pour entrer dans la tâche, pour progresser ou trouver des pistes de solution, dans la représentation des arts, ainsi que les appréhensions des enseignantes pour mener ces séquences. Dans le cadre de la formation, nous avons partagé et analysé ces extraits, puis les étudiants·es ont été interrogés sur les obstacles didactiques, pédagogiques et d'apprentissage vécus pour la mise en place de leur séquence durant le temps de terrain. Ces données ont été récoltées et saisies à l'écrit individuellement, puis ordonnées sous forme de tableau pour distinguer les réponses selon les trois obstacles décrits, pour ensuite établir une discussion collective sur l'enseignement des arts. Cette étude a été réalisée durant trois années de formation, avec en moyenne 105 étudiants·es par année. Afin de pouvoir identifier les obstacles, Astolfi précise qu'il est nécessaire: « que l'on approfondisse l'analyse de la matière enseignée, et parallèlement, que l'on conduise des observations en classe pour voir fonctionner les obstacles repérés, pour en préciser la nature et pour en percevoir d'autres » (1992b, p. 108). L'analyse des obstacles est donc surtout empirique et est possible dans le cadre de cette formation en alternance, tout en s'efforçant de prendre appui sur une étude épistémologique (Astolfi, 1992b, p. 108).

### **Cadre de la formation**

La didactique des arts s'enseigne durant le module de didactique 1<sup>2</sup> de la deuxième année de formation des enseignants·es du primaire à l'Université de Genève et doit permettre aux étudiants·es de se confronter à différents aspects concernant l'enseignement et l'apprentissage de chaque discipline. Le cours vise le développement d'outils et stratégies pour mettre en place une séquence qui identifie des objets de savoir spécifiques aux arts selon le Plan d'Études Romand (PER, 2010). Trois dimensions sont contemplées:

---

2. <https://www.unige.ch/fapse/bsep/ed1/>



les contenus et les pratiques sociales de référence en arts ; une séquence d'enseignement-apprentissage en arts à mettre en place ; la mise en œuvre didactique dans le cadre de la pratique de terrain, par une analyse réflexive des situations vécues. Ce module de formation associe en alternance temps de cours, sur 9 séminaires, et temps de stage, sur deux fois 2 semaines, pour qu'enseignement et pratique soient complémentaires. Durant le premier temps de cours, entre 3 et 4 séminaires (selon calendrier annuel), les étudiants·es préparent une planification en arts visuels qu'ils mettront en œuvre dès le 1<sup>er</sup> temps de stage (durée de 2 semaines), puis reviennent aux enseignements universitaires durant 3 séminaires, pour travailler sur les écarts de planification dans les dispositifs didactiques en arts, et engager une analyse de leur pratique à partir des gestes professionnels. Un deuxième temps de stage de 2 semaines est prévu, suivi de 2 à 3 séminaires à l'université pour poursuivre sur l'analyse de leur pratique et la didactique des arts. Nous développons ainsi un accompagnement où la préparation et l'analyse des séquences menées est fondamentale pour appréhender les enjeux de l'enseignement des arts. Durant les stages, un·e formateur·rice de terrain (FT) qui est l'enseignant·e généraliste accueillant les étudiants·es dans sa classe, accompagne et observe leur pratique pour faire des régulations sur ce qui a été réalisé. Les FTs jouent un rôle essentiel dans la professionnalisation des futurs·es enseignants·es grâce au partage de leur expérience et l'accompagnement dans la mise en place des séquences préparées, établissant un lien fort entre le terrain et les enseignements universitaires par une alternance intégrative (Altet, 2010). Cela favorise la circulation des savoirs entre le terrain universitaire et le terrain scolaire en vue d'un développement professionnel, grâce à l'articulation de l'analyse réflexive de la pratique et les cadres théoriques mobilisés.

### **Dispositif de formation autour des obstacles**

Le dispositif de formation autour des obstacles propose une première étape sur l'analyse des discours des enseignants·es en établissant des liens avec leur observation durant les stages, puis une deuxième étape sur un recensement d'obstacles anticipés et vécus par les étudiants·es, pour ensuite réfléchir sur les possibles dépassements.

### **Résultats des obstacles vécus sur le terrain**

Pour aborder le discours des enseignants·es, nous nous sommes centrés sur les entretiens avec deux enseignantes : une en 3<sup>è</sup> (6/7 ans) et une en 5<sup>è</sup> (8/9 ans), dont des extraits filmés ont été travaillés préalablement. Les transcriptions ont été choisies autour des appréhensions dans la mise en place d'une séquence en arts ; d'un point de vue des apprentissages pointant les difficultés des élèves ; et d'un point de vue épistémologique par rapport aux représentations de la discipline.



Le premier aspect signalé est l'organisation et aménagement de l'espace classe, qui contribuera ou non à la gestion du groupe ainsi qu'aux possibles régulations dans le déroulement de la séquence. Le désordre que les enseignements artistiques suscitent est un obstacle qui peut en effet freiner la diversité des approches ou des techniques selon les enseignants·es. Néanmoins la difficulté substantielle est en relation au matériel, quand il influence les productions des élèves, pouvant restreindre les possibilités d'une activité ou l'élargir, selon l'enseignante de 5<sup>H</sup> :

Dehors il y a des visages avec des compositions exposés, (...) ils avaient des formes photocopiées de différentes grandeurs et ils avaient des consignes, les consignes étaient orales : voilà vous prenez 5 objets et vous devez former un visage. Les objectifs étaient la création, ce n'est pas à la manière de non plus, en tout cas je ne leur ai pas montré autre chose que l'on pourrait faire à la manière de, puis c'était la créativité. Après je me suis rendu compte que certaines photocopies induisaient quelque chose, je n'aurais pas dû en mettre autant, il y avait une photocopie d'une roue de vélo, donc ils l'ont tous utilisé pratiquement pour faire le visage. Enfin ce sont des choses qu'on se rend compte un peu après, en faisant.



Figure 1 : activité des visages à partir du collage

Situation récurrente dans l'enseignement des arts, où une consigne trop cadrée et/ou le matériel proposé trop restreint, poussent les élèves à produire la même chose, ou au contraire, des élèves qui peuvent éprouver des difficultés à s'engager dans la tâche face à une demande trop large, sans attentes prédéfinies. Ces obstacles entraînent la peur de la page blanche ou le mimétisme pour répondre tant bien que mal au travail demandé. C'est une des appréhensions que signalera cette même enseignante :

Et souvent quand ils sont petits ils font beaucoup du mimétisme alors si je me mets à faire quelque chose, même les exemples que je donne, par exemple pour ce dessin-là, je n'ai pas fait un dessin entier, j'ai fait juste ça pour montrer ce qu'on allait faire, mais pas en entier.



Un obstacle didactique principal se trouve ainsi dans la consigne quand les instructions sont trop étroites, avec des modèles précis, entravant la dévolution. L'enseignante de 5<sup>H</sup> s'est confrontée à cela :

Le but c'est de varier, en plus je ne voulais pas 18 dessins comme ça, c'est une marche à suivre, ce sont des dessins qui allaient passablement se ressembler et moi je trouve complètement inintéressant que 18 dessins se ressemblent tous.

Parmi les obstacles ontogéniques, l'appréhension autour des matières, du toucher, du graphisme, d'essayer des nouvelles techniques est mis en avant, par exemple dans des activités spécifiques qui impliquent le corps, comme le signale l'enseignante de 3<sup>H</sup> :

Le toucher, je trouve que quand on fait de la colle d'amidon, c'est drôle de voir le rapport que les enfants ont à la matière. Il y a des enfants qui ne supportent pas d'avoir des choses sur les mains, qui ne supportent pas d'avoir les doigts sales. La peinture à doigt pour certains c'est impossible.

Ces réactions sont en lien avec la représentation de la discipline et comment elle est abordée, se rapprochant des obstacles épistémologiques. L'enseignante de 3<sup>H</sup> soulève ce questionnement :

Parfois c'est l'émerveillement. Il y en a pas mal qui même s'ils ont réussi trouvent qu'ils n'ont pas bien fait, quand on leur dit regarde tu as appris à faire ça, non je ne sais pas faire ! Donc il y a aussi ce côté-là, comme (un blocage) pour ces enfants-là qui ont besoin de supports concrets, pour qui l'art plastique c'est vraiment quelque chose à part, je ne suis pas en train de travailler, je ne suis pas en train d'apprendre, je suis en train de m'amuser, donc ceux-là, ils vont moins valoriser ce qu'ils sont en train de faire.

Cet obstacle se ressent dans l'attente de validation de leur travail qui se traduit par une sollicitation permanente auprès de l'enseignant·e, comme le décrit celle de 5<sup>H</sup> :

Je tourne autour d'eux et c'est très prenant comme moment, maîtresse, maîtresse, est ce que c'est juste ? Alors ça toujours, est ce que c'est juste ? Alors je lui réponds est ce que tu es satisfaite ? Tu aimes bien ? Oui ou bien non, alors ok, qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ou alors parfois je dis mais c'est super ce que tu as fait ! Et ils attendent ça.

Les différents extraits nous ont permis de mettre en lumière les difficultés vécues au travers des discours des enseignantes, mais aussi les appréhensions repérées des élèves dans cette discipline. De même, le discours lié aux situations vécues fait ressortir les écarts entre les intentions des enseignants·es, la mise en place des séquences et les apprentissages effectifs des élèves. L'obstacle prédominant est celui de la représentation de la discipline, autour des attentes et la recherche du beau ou la maîtrise technique dans une vision innéiste (Rickenmann, 2006). Les obstacles didactiques se centrent sur la manière de formuler une consigne, mais aussi dans l'aménagement du milieu et son influence dans les productions, dans le fait de favoriser la





dévolution et la dimension créative en opposition au mimétisme, et enfin sur les régulations pour accompagner le processus des élèves. Ces derniers s'associent aux obstacles ontogéniques, dans la limitation des usages corporels (Brousseau, 2004) dut à l'approche de certaines techniques, mais aussi dans les interactions avec l'enseignant·e ou les propres systèmes explicatifs des élèves (Astolfi, 1992b) qui réduisent les champs des possibles. Autant de freins ou difficultés que rencontrent les enseignants·es et futurs·es enseignants·es dans la mise en œuvre d'une séquence en arts.

### **Résultats des obstacles vécus ou anticipés durant la formation**

Le point de départ avec les récits d'enseignants·es a permis d'interpeller les étudiants·es sur ces questions en lien avec leurs propres expériences. Il s'agissait d'évoquer les obstacles qu'eux-mêmes ont vécu ou anticipent en discernant les obstacles didactiques et pédagogiques, d'apprentissage ou tous autres obstacles pressentis dans l'enseignement des arts. Les étudiants·es ont été sollicités à l'écrit à partir des questions suivantes :

- Quelles sont vos appréhensions ou les difficultés que vous anticipez pour réaliser une classe d'arts visuels ?
- Selon vous, quelles pourraient être les peurs ou difficultés des élèves pour réaliser une activité d'arts visuels, qui n'auraient pas été décrites par les enseignants ?

Ces obstacles repérés ont accentué la complexité de la mise en place d'une planification en arts. En correspondance aux discours des FTs, les obstacles sont principalement didactiques : autour de la consigne, du milieu aménagé, la dévolution ainsi que les régulations dans la réalisation de l'activité ; épistémologiques : dans la représentation des arts, sa place dans le curriculum scolaire et sur la conception du processus créatif. Quant aux appréhensions des élèves et les blocages possibles qui peuvent surgir, nous retiendrons l'exigence de maîtrise des techniques, de répondre aux attentes de l'enseignant·e, d'être créatif/original, la pression du collectif ; mais aussi ontogéniques, dans la peur de se lancer dans l'inconnu, la difficulté d'aborder des nouvelles techniques, ou même la mysophobie.

La synthèse sous forme de tableau rassemble l'identification des différents obstacles énoncés par les étudiants·es en formation (avec la participation de plus de 300 étudiants·es en 3 ans) :



Obstacles didactiques/ pédagogiques	Obstacles d'apprentissage	Obstacles autres (culturels, politiques, économiques...)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessité de surveiller de près les élèves</li> <li>- Assurer le respect du matériel et le partage</li> <li>- Varier les techniques et formats</li> <li>- Varier l'organisation spatiale et sociale – modalités sociales</li> <li>- Besoin d'un espace de travail spacieux et modulable</li> <li>- Gérer les différents rythmes</li> <li>- Temps et matériel</li> <li>- Nettoyage et capacité des salles</li> <li>- Ne pas lasser les élèves</li> <li>- Différence entre temps prévu et temps effectif</li> <li>- Manque de support visuel</li> <li>- Être clair dans les consignes,</li> <li>- Utiliser des nouvelles techniques et laisser de côté les habituelles</li> <li>- Négociation des consignes</li> <li>- Vocabulaire approprié</li> <li>- Savoir diversifier les approches</li> <li>- Espace de classe trop petit</li> <li>- Trop guider, trop d'informations, brider de la créativité</li> <li>- Dégager des contenus d'apprentissage évaluables</li> <li>- Quelles exigences déterminer, qu'est ce qui est flexible, sur quelle base rendre souple ?</li> <li>- Élèves réticents à l'activité</li> <li>- Choix du moment des APV dans la semaine</li> <li>- Assurer l'organisation pour le rangement</li> <li>- Réussir à proposer des activités porteuses de sens – idées</li> <li>- Susciter l'enthousiasme</li> <li>- Maîtriser les techniques</li> <li>- Le désordre que peuvent susciter certaines activités</li> <li>- Le rapport aux parents – vision du bricolage</li> <li>- Planification idéale vs. Planification réelle</li> <li>- L'insatisfaction des élèves face à leur réalisation</li> <li>- Le regard des collègues</li> <li>- Les imprévus et anticiper les difficultés</li> <li>- Guidage trop élevé (mimétisme)</li> <li>- Modèle ou exemples qui conditionnent</li> <li>- Posture d'échec</li> <li>- Simultanéité des activités</li> <li>- Manque de dévolution de la tâche</li> <li>- Maintenir une ambiance de classe</li> <li>- Pouvoir improviser, s'adapter, réajuster</li> <li>- Évaluer les activités, sur quels critères</li> <li>- Faire progresser les élèves</li> <li>- Gérer l'excitation et le chahut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trop de liberté dans la tâche, se sentent perdus</li> <li>- Trop perfectionnistes et jamais satisfaits</li> <li>- Le toucher des différentes matières</li> <li>- Valorisation de leurs travaux</li> <li>- Ancienne connaissance remise en cause</li> <li>- Sensibilité ou émotions</li> <li>- Être daltonien</li> <li>- Peur de ne pas être assez créatif – L'élève bloqué</li> <li>- Manque d'inspiration / être découragé</li> <li>- Mal interpréter la consigne et être hors sujet</li> <li>- Difficultés de saisir certaines consignes (l'espace, les tracés, découpage)</li> <li>- Respect des étapes</li> <li>- Blocage, coincé dans une situation</li> <li>- Matériel difficile à utiliser</li> <li>- Élève fixé sur une idée</li> <li>- Volonté de répondre aux attentes de l'enseignant</li> <li>- Difficulté de se détacher des activités antérieures (refont la même chose)</li> <li>- Manipulation des différents supports et différents outils</li> <li>- Imitation qui empêche la pensée créatrice</li> <li>- Jugement des autres – gêne ou honte</li> <li>- Chercher le beau – éviter le «moche»</li> <li>- Arts visuels comme amusement</li> <li>- Peur du matériel ou usages des techniques</li> <li>- Tension ressentie face à la tâche</li> <li>- Peur de faire faux, peur de rater</li> <li>- Se comparer à ses camarades</li> <li>- Difficultés de motricité fine</li> <li>- Le développement psychomoteur</li> <li>- L'implication corporelle – mysophobie</li> <li>- Impression que l'art est non source d'apprentissage</li> <li>- Besoin de la validation de l'enseignant</li> <li>- Prendre systématiquement un modèle</li> <li>- Difficulté de concentration</li> <li>- Dépendre de moyens externes (musique)</li> <li>- La peur de la page blanche, l'inconnu</li> <li>- Bâcler l'activité</li> <li>- autonomisation</li> <li>- Dextérité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blocage avec le dessin</li> <li>- Le temps – la programmation</li> <li>- Sensibilité vers l'art</li> <li>- L'aspect culturel</li> <li>- La confiance en soi.</li> <li>- Différenciation des élèves</li> <li>- Art «hors de portée», élitiste</li> <li>- Être original</li> <li>- Stéréotypes – art genré</li> <li>- Supprimer les arts en tant que sanction</li> <li>- Norme implicite de devoir «faire beau»</li> <li>- L'art vu comme «matière secondaire» et «inné»</li> <li>- Regard des collègues : affichages des productions</li> <li>- Perception de l'art comme matière légère</li> <li>- Écart avec la dimension des arts et famille</li> <li>- Déconstruire les idées préconçues</li> <li>- Besoin de reconnaissance des élèves</li> <li>- Enseigner notions de socialisation</li> <li>- Art et politique : dimension socio-économique</li> <li>- Politiques ou croyances</li> <li>- Dimension personnelle de l'enfant</li> <li>- Diversité de références religieuses</li> <li>- Opinion des parents</li> </ul>

Parmi ces obstacles signalés, les étudiants·es ont aussitôt évoqué l'origine de la difficulté et les possibles remédiations. Par exemple dans les réalisations des élèves, il est possible de discerner si la consigne a posé problème car trop large ou trop dirigée, ou pas suffisamment explicite ; ou alors si le matériel proposé a fait défaut en influençant vers une modalité ou en n'étant pas





adéquat avec l'activité proposée, voire du niveau des élèves. Comme l'avait indiqué Brousseau (1989), si on ne veut pas mettre la difficulté uniquement à charge de l'élève, il est nécessaire de prendre en considération les situations didactiques, principalement autour de la définition et la dévolution. La compréhension de ces obstacles a permis de mieux prendre en compte ces différents aspects dans leur planification pour la suite de leur stage, en précisant leur consigne, les modalités, en identifiant plus clairement les contenus d'enseignement attendus de leur séquence. D'autres sont attribués à des causes externes, par exemple autour de l'implication corporelle, les difficultés motrices, ou alors la non-considération de la discipline dans le programme scolaire, se référant aux obstacles ontogéniques et épistémologiques. Néanmoins, certains obstacles déconcertent les enseignants·es et étudiants·es qui cherchent à les résoudre, voire les franchir mais manquent de pistes de solution. Effectivement, l'appréhension de dessiner, la peur de la feuille blanche, le manque d'inspiration ou la recherche du beau dans les productions sont des difficultés récurrentes qu'ils peinent à résoudre. Ces derniers nous ont porté vers une discussion générale pour trouver des pistes de franchissement au sein d'une leçon en arts.

### **Discussion : franchir les obstacles dans les apprentissages artistiques**

Le dispositif de formation décrit nous a permis d'identifier les obstacles dans l'enseignement des arts, mais amener les élèves à les franchir n'est pas évident pour les étudiants·es ni pour les enseignants·es. Brousseau (1989) recommande un franchissement des obstacles, car ils sont avant tout des connaissances qui demandent une accommodation ou une transformation. Il est pour cela essentiel de connaître les conditions d'origine et de les travailler en classe, en vue de déstabiliser ces notions enracinées. Franchir un obstacle invite à une rupture cognitive, un changement de modèles implicites, face aux représentations, où il est nécessaire de retrouver les circonstances initiales des apprentissages. Comme l'a bien soulevé Astolfi : « Si les représentations subsistent si longtemps, c'est souvent parce que les obstacles auxquels elles renvoient sont contournés, plus que travaillés, par les apprentissages scolaires. » (1992b, p. 105). Ainsi les dépasser nécessite avant tout de les détecter pour les travailler dans le contexte scolaire. En lien avec les discours des enseignantes et les situations des étudiants·es en formation, nous mentionnons des possibles franchissements autour des préconceptions, de la progression et de l'évaluation. Pour cela, nous avons au préalable mis en place des expériences artistiques pour faire vivre aux étudiants·es les difficultés vécues en tant qu'apprenant, facilitant l'identification des obstacles à partir d'une analyse empirique.

#### **Obstacles de préconception**

L'obstacle épistémologique principal en arts se situe dans sa représentation comme discipline, d'où découle une difficulté pour définir des contenus d'apprentissage. Si les visées du PER dans le domaine des Arts (2010) sont de permettre l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores à l'aide de



leur compréhension, il s'agit de contribuer au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves. Ces intentions ne sont pas aisées à traduire en enjeux didactiques pour les enseignants-es du primaire. En premier lieu, ces visées accentuent un paradoxe présent dans l'enseignement des arts, décrit par Chopin et Saladain en reprenant Vandembunder (2015) : « l'aspect le plus saillant de l'enseignement artistique consisterait de façon paradoxale en sa dénégation, au sens où la transmission des savoir-faire propres au domaine ne pourrait être l'objectif principal de la formation sans risquer de nuire à un caractère fortement attendu dans le monde de l'art : l'originalité. » (2017, p. 43). Ces représentations deviennent des formes de résistance si elles s'associent à la demande de créativité, d'originalité ou de laisser libre cours aux élèves, avec des commentaires tels que « je ne sais pas dessiner », « je n'ai pas d'imagination ». Le manque d'inspiration sera évoqué par les élèves bloqués face à une feuille blanche, alors que ce blocage est intrinsèquement lié à un obstacle didactique autour de la consigne et du milieu. Dès lors, si ces obstacles sont anticipés, il sera possible d'en tenir compte dans la mise en place de la séquence. Dans ce cas, l'enseignant-e ne se limite plus à un simple repérage de ces « obstacles/résistances », mais il-elle peut pleinement le prévoir dans la conception et l'élaboration de son intervention et faciliter ainsi la circulation des savoirs (Clivaz, Duperret, Lescuyer, Vassant, 2015, p. 108). Les enseignantes interrogées signalent l'équilibre nécessaire à trouver dans la diversité des éléments qu'on met à disposition, dans la possibilité d'observation de modèles, de références culturelles, mais sans trop influencer les productions, en laissant une marge pour que les élèves puissent choisir les éléments et processus de réalisation, comme le souligne l'enseignante de 5<sup>H</sup> : « *Du moment qu'il n'y a pas d'obligations, on se retrouve tout le temps dans quelque chose qu'ils ont envie de faire, quand les modalités sont grandes, ils s'y retrouvent tout le temps, plus que quand c'est très dirigé. La flexibilité appelle à un investissement, ce n'est pas la liberté, c'est la flexibilité, ce n'est pas la même chose.* ». Il s'agit pour cela de mettre en place un dispositif didactique riche par son milieu et moyens d'enseignement, en facilitant des options et prises de décisions des élèves, afin de favoriser la dévolution.

En outre, nous pouvons aussi signaler la non-considération de la discipline qui peut devenir un frein à son apprentissage, surtout dans un environnement où l'art n'est ni priorisé ni cultivé. Les élèves font souvent référence à « cela ne sert à rien » qui s'amplifie par l'absence d'évaluation dans certains degrés ; ils associent l'art à un passe-temps ludique et sans apprentissages évidents. L'enseignante de 3<sup>H</sup> souligne ces remarques : « *Il y a cette vision que bricoler, jouer, ce n'est pas pour apprendre, ça n'apprend pas. Mon but est de montrer à ces gens-là, que si, ils apprennent!* ». Il serait important pour dépasser cela, de considérer son enseignement comme un parcours formatif en continuité pour en saisir la dimension de progression en intégrant la complémentarité des maîtres spécialisés en disciplines artistiques (MDAS). Comme l'a souligné Germinard (1987), l'élève a déjà des attitudes, des habiletés, des représentations mentales qui peuvent à certains moments, faire obstacle aux apprentissages mais les stratégies didactiques peuvent remettre en cause leurs conceptions et ébranler les obstacles présents (Guichard & Guichard in Peterfalvi, 1997, p. 113).



## Obstacles et progression

Au cœur des obstacles ontogéniques, on retrouve la peur de dessiner, l'élève qui gomme en permanence son travail et cache sa production du regard des autres. Rompre ces structures mentales requiert un travail progressif qui décontextualise les pratiques, en s'éloignant de la feuille blanche, des formats standards, de la recherche du beau, pour s'aventurer sur des formats différents, sur des techniques diverses, qui favorisent un processus créatif en tenant compte d'une progression au-delà d'un seul résultat. Pour cette raison, les étudiants-es eux-mêmes ont besoin d'expérimenter des expériences artistiques au sein de la formation en mobilisant des outils, des pratiques et des œuvres de références diverses (vidéo, textile, l'installation, etc.); ces expériences autres que celles vécues en tant qu'élève les incitent à questionner les enseignements et les apprentissages qui en découlent, et ainsi oser concevoir des séquences porteuses d'enjeux disciplinaires. L'enseignante de 5<sup>H</sup> souligne cet aspect en pointant la préparation du matériel : *«Je prépare le matériel, je prépare comme une leçon les consignes, comment je vais les donner, pour la leçon d'avant j'avais par exemple plusieurs formats de feuilles, celle-ci n'a qu'un format et puis c'est un format qui est carré, ce n'est pas le format habituel. Donc voilà, je vais varier les formats également»*. En effet, on observe un usage normalisé et constant du format papier standard A4 blanc dans les enseignements en arts, qui restreint inéluctablement les productions des élèves au fil de leur formation. Modifier ces pratiques se questionne dès la formation, en accentuant la nécessité de penser le dispositif didactique dans sa totalité afin de faciliter l'entrée de l'élève dans un processus artistique; celui-ci tient compte de la progression tout au long des différentes séquences prévues. C'est une modalité que propose Astolfi à partir des objectifs-obstacles : *«L'une consiste à organiser précisément une séquence d'apprentissage autour du franchissement calculé d'un obstacle que l'on a préalablement identifié. Tout le dispositif est alors mobilisé pour s'assurer d'un progrès, décisif et identifiable, au cours de cette unité pédagogique-là.»* (1992a, p. 153). La notion de progression pourrait être clé pour transformer les apprentissages en arts et dépasser les obstacles, voire les éviter, en accentuant des objectifs progressifs dès la planification. Nonnon rappelle que : *«Concevoir et gérer une progression implique l'anticipation mais aussi l'ajustement en fonction d'une analyse de ce que font les élèves, de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas»* (2010, p. 8). Dans le cas de l'enseignement en arts, la progression peut s'accorder à cet ajustement entre ce qui est observé autour des difficultés des élèves et les processus réalisés. Pourtant, il faut noter que la notion de progression n'est pas souvent estimée dans les apprentissages en arts, où il existe plutôt une tendance à proposer une activité unique, qui n'établit pas de lien avec les autres activités, où on ne remobilise pas les apprentissages antérieurs. Comme le souligne Nonnon, le travail de la progression implique situer des priorités : *«Il questionne l'évidence et la naturalité des savoirs et des procédures, devenus transparents et routiniers par la force de la tradition.»* (2010, p. 9). Dans l'enseignement en arts, on retrouve une pratique d'atelier qui est naturalisée mais qui ne questionne pas toujours l'acquisition des savoirs. On



préconise une progression spiralaire (introduit par Bruner en 1960) mais où les apprentissages peuvent devenir difficiles à caractériser s'ils ne sont pas pointés, en risquant de tourner autour d'un concept sans réel progression visible (Astolfi, 1992a, p. 144). Il revient donc à l'enseignant·e d'identifier des obstacles franchissables qui serviront de repères pour rendre compte d'une possible progression.

### **Obstacles dans la recherche du beau**

Enfin, un dernier obstacle récurrent dans les arts est la recherche du beau, de la perfection vers un résultat. Cet obstacle d'apprentissage se lie à la question de l'évaluation qui reste problématique pour cette discipline, car peu signifiante en primaire, surtout pour les bricolages qui portent vers un même résultat comparable. Comme l'exprime l'enseignante de 5<sup>è</sup> : «*Donc c'est à nous de faire attention, de ne pas les mettre en position d'échec et puis qu'ils comprennent qu'il n'y a pas de position d'échec, mais ils l'auront à chaque fois que ce n'est pas de la création mais un dessin comme ça c'est facile de comparer parce qu'on ne crée pas. On re-imité*». Les critères d'appréciation peuvent rapidement décliner vers un jugement esthétique entre les élèves mais aussi avec un regard externe par le biais des travaux exposés à l'extérieur. Pour fléchir la recherche du beau, l'exposition systématique de tous les travaux au sein de la classe (et non pas juste dans les couloirs qui implique l'exposition d'un résultat visible pour les autres) pour en discuter, échanger sur les modes de réalisation, les stratégies et formes de composition, facilite une habitude d'observation, de regard au-delà des jugements de beauté ou de perfection. De nouvelles conceptions sont ainsi introduites ébranlant les antérieures pour affiner le regard esthétique basé sur d'autres critères, principalement sur les procédés et résolutions de chacun. Selon Astolfi : «*Réussir un apprentissage, c'est donc d'abord provoquer une transformation intellectuelle, beaucoup plus qu'ajouter des objets de connaissance surnuméraires. Cette centration sur les transformations à obtenir, plus que sur les états qui en résultent, peut seule garantir une meilleure efficacité didactique.*» (1992a, p. 99). La compréhension de ces conceptions facilite ainsi l'acquisition de notions nouvelles, complémentaires (Clivaz, Duperret, Lescuyer, Vassant, 2015, p. 109). Pourtant, en arts, les séquences se finalisent souvent par l'achèvement des productions des élèves sans réellement verbaliser les apprentissages. Dès lors, aborder ces obstacles de représentation passe nécessairement par les institutionnalisations, la verbalisation au cours des séquences, où les élèves peuvent exprimer leur compréhension de l'activité, leurs stratégies de réalisation, afin de pointer les apprentissages effectifs. On diffère ainsi des critères d'évaluation tournés autour d'un résultat ou la qualité d'une production, pour tendre vers l'analyse des processus et la compréhension des contenus d'apprentissage. Le franchissement des obstacles implique donc un travail approfondi sur les conditions de possibilité, afin de construire des dispositifs didactiques qui créent une évolution intellectuelle possible pour les élèves (Astolfi 1992a, p. 98).



## Conclusion : savoirs des enseignants·es et obstacles

Aborder les obstacles dans le cadre de la formation des enseignants·es prend sens pour se confronter aux appréhensions des étudiants·es et anticiper les difficultés des élèves. Signaler cette notion d'obstacle selon les disciplines permet d'en saisir les mécanismes pour penser des dispositifs qui favorisent leur visibilité afin de les traiter et les dépasser. A partir du discours des FTs, le questionnement est ancré dans la pratique, ce qui accentue l'alternance de la formation, pour ensuite établir des liens avec l'expérience des futurs enseignants·es et se projeter vers leur développement professionnel. Nous nous situons dans une analyse des déterminants internes du travail enseignant, selon Mili et Rickenmann (2018) qui s'appuie sur les savoirs et conceptions de l'enseignant·e comme déterminant de ses pratiques. Dès lors, signaler, au travers des obstacles, les écarts entre intentions et pratiques effectives pour les FTs et les étudiants·es donne à voir des pistes possibles de franchissements pour éviter la reproduction des pratiques observées ou vécues et inciter à essayer des approches renouvelées centrées sur les savoirs en arts. Concernant les apprentissages, approfondir sur les obstacles amène des nouvelles compétences pour les enseignants·es afin de mieux anticiper les difficultés que peuvent vivre les élèves. Il est ainsi possible de réguler les planifications pour tenir compte de ces difficultés et prévoir une séquence pour les franchir, en pointant la consigne, la dévolution et l'institutionnalisation. Néanmoins, si ce dispositif de formation permet de détecter ces difficultés sur un laps de temps court, il est moins évident de maintenir cette réflexion dans la pratique, il faudrait pour cela pouvoir mettre en œuvre une identification précise des obstacles des futurs·es enseignants·es et des élèves durant leur stage et réguler les planifications pour tenter des franchissements. Il serait alors nécessaire d'un temps de travail plus ample pour approfondir et saisir l'importance de la prise en compte des obstacles en arts. Les étudiants·es sont portés par ces enjeux durant la formation, mais dès leur engagement dans l'enseignement, réapparaît la reproduction des séquences de bricolages par souci de temps et de facilité. Malgré ces points traités, les pratiques persistent sur « un répertoire de sujets que les enseignants jugent « intéressants », et qui « marchent » auprès des élèves, emprunts aux sites internet de mutualisation professionnelle, et référence plus ou moins réfléchie aux Programmes » (Fabre, 2015, p. 13). Finalement, travailler sur les obstacles permet de mettre en évidence les savoirs des enseignants·es avec les conceptions présentes et les connaissances plurielles qu'ils mobilisent dans la pratique (Tardif et Lessard, 1999, p.367). Cette connaissance ouvragée reprise par Tardif et Lessard (1999, p.364) démontre que les enseignants·es n'appliquent pas directement les savoirs de la formation dans leur pratique, bien au contraire, leur approche comporte leur croyance, les postulats et les expériences qui rendent difficile la rupture avec les pratiques antérieures. Elle souligne encore une fois des résistances (Perrier, 2019, p.45) vers d'autres pratiques voire des innovations dans l'enseignement des arts.





## Références

- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education sciences & society*, 1(1).
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19. <https://doi.org/10.4000/ree.8284>
- Astolfi, J.-P. (1992a). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. ESF.
- Astolfi, J.-P. (1992b). Apprendre par franchissement d'obstacles? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 103-116.
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Baslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V., Nicolas, L. (2022). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Lambert-Lucas.
- Brousseau, G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Dans Bednarz N. et Garnier C. (dir.), *Construction des savoirs. Obstacles & conflits*. (p.277-285). CIRADE.
- Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Chopin, M.P. et Saladain, L. (2017). La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*. 86. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2969>
- Clivaz, L., Duperret, J., Lescuyer, H. et Vassant, M. (2015). Dépasser les obstacles en situation d'apprentissage: projet d'un dispositif de formation continue pour formateurs en formation professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 101-123.
- Combessie, J.C. (2007). L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie* (5<sup>e</sup> éd., p. 24-32). La Découverte.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*, PER. CIIP.
- Darras, B. (2006). *De l'éducation artistique à l'éducation culturelle*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le 21<sup>e</sup> siècle. UNESCO & Gouvernement du Portugal.
- Ducler, P. (1993). Consignes et contraintes dans le dispositif du cours d'Arts plastiques. *Blog Inspe-bretagne*. [http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-mlm2/wp-content/uploads/DUCLER\\_Consignes\\_et\\_contrainte-7-familles-de-cours.pdf](http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-mlm2/wp-content/uploads/DUCLER_Consignes_et_contrainte-7-familles-de-cours.pdf)
- Espinassy, L. (2018). «Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 95-105.
- Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques: la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en didactiques I*(19), 39-50.
- Gaillot, B.A. (1997). *Arts plastiques: éléments d'une didactique critique*. PUF.
- Germinard, L. (1987). Compte rendu sur le livre de Martinand (Jean-Louis): Connaître et transformer la matière. Dans *Revue française de pédagogie*, 81, 113-115.
- Grandière, M. et Lahalle, A. (dir.). (2004). *L'Innovation dans l'enseignement français: XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. SCERENCRDP des Pays de la Loire.
- Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Gallimard.
- Lagoutte, D. (1991). *Enseigner les arts plastiques*. Hachette.
- Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation*, 34, 7-22.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(3), 431-452.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2018). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 7-18.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Peterfalvi, B. (1997). Les obstacles et leur prise en compte didactique. *Aster*, 24, 3-11.
- Perier, P. (2019). Le métier d'enseignant, entre professionnalisation et individualisation. Dans H. Buisson Fenet et O. Rey (dir.), *Le métier d'enseignant: une identité introuvable?* (p. 33-45). ENS Editions.
- Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. *Médiation et Information*, 24/25, 155-163.



- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Schubauer-leoni, M. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p.227-251). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- Tobola-Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Torregrosa, A. (2023). Milieu didactique et affordance dans les enseignements en arts plastiques et visuels. *Éducation et Didactique*, 17(2), 43-58.