

## 6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPPD en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

### **REGARDS CROISES SUR UNE REPETITION EN MUSIQUE CONTEMPORAINE DURANT UN PROJET D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

Olivier ALLAIN, Centro de Referência em Formação e EaD, Instituto Federal de Santa Catarina,  
Rua Duarte Schutel, 99, Centro, CEP: 88015-640 - Florianópolis - SC, Brésil ;  
[olivier@ifsc.edu.br](mailto:olivier@ifsc.edu.br)

Grégory MUNOZ, Centre de Recherches en Education de Nantes, Département des sciences  
de l'éducation, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ;  
[gregory.munoz@univ-nantes.fr](mailto:gregory.munoz@univ-nantes.fr)

Olivier VILLERET, Centre de Recherches en Education de Nantes, INSPE, Site d'Angers, France ;  
[olivier.villeret@univ-nantes.fr](mailto:olivier.villeret@univ-nantes.fr)

François BURBAN, Centre de Recherches en Education de Nantes, Département des sciences  
de l'éducation, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ;  
[francois.burban@univ-nantes.fr](mailto:francois.burban@univ-nantes.fr)

Marine ROCHE, CREAD ; [marine.roche@univ-rennes2.fr](mailto:marine.roche@univ-rennes2.fr)

#### **Types de communication**

Recherche collaborative - Communication issue de la pratique

#### **Axes de la conférence**

Axe 3 : Axe 2 : Croiser les contextes de la formation / Croiser les épistémologies et les méthodes

#### **Objectifs de la conférence**

Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

#### **Résumé**

*La recherche action partagée ARPEJ (Analyses et recherches sur les projets d'éducation jeunesse) vise à analyser le dispositif d'éducation artistique et culturelle (EAC) d'une ville de Loire Atlantique, afin d'en évaluer les effets perçus (Lauret, 2007). L'étude, mobilisant l'analyse de l'activité (Champy-Remoussenard, 2005) en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011), porte sur un projet de musique contemporaine intitulé Ekzilo. Cette œuvre composée par Arturo Gersasoni, et divisée en 3 parties, a été travaillée par 3 classes d'écoles primaires. Le recueil de données consiste dans l'observation filmée de la répétition où les 3 classes, assistées d'un orchestre et d'un chef d'orchestre, ont associé leurs parties. Ce recueil est complété par une série d'entretiens d'autoconfrontation à partir d'extraits. Nos premiers résultats montrent le regard pluriel porté cette répétition.*

#### **Mots-Clés**

Education artistique et culturelle, répétition, activité, conceptualisation, développement.

## **1 Introduction : problématique**

Le projet ARPEJ II (Analyse en REP de Projet d'Éducation Jeunesse) prolonge le projet ARPEJ I, qui relève de l'étude du dispositif « Steel Drum en REP » de la maison des arts de la ville de Saint-Herblain, réalisée en 2018-2019. Le projet ARJEJ II souhaite s'inscrire dans l'approche déployée lors de cette première étude, tout en la complétant. En effet, les objectifs des deux études sont à la fois proches, puisqu'elles posent toutes les deux la question des effets d'un dispositif EAC, et à la fois éloignées en ce qu'elles ne relèvent pas du même type de dispositif d'une part ni du même contexte d'autre part.

Le projet ARPEJ II (Analyse en REP de Projet d'Éducation Jeunesse) propose une étude du dispositif PEAC de la ville de Saint-Nazaire constituée en lien avec les acteurs selon une analyse plurielle, à la fois psychodidactique, et à la fois sociologique et politique. ARPEJ II est une recherche action partagée visant à analyser et évaluer les dispositifs d'éducation artistique et culturelle (EAC) d'une ville de Loire Atlantique. Il s'agit d'évaluer les effets perçus de l'EAC (Lauret, 2007) par les participants et bénéficiaires : enseignants, élèves, intervenants.

L'évaluation est réalisée à partir de plusieurs entrées : 1/ artistique et culturelle : en examinant plus en détail « l'articulation entre la rencontre et la pratique, la place de la « restitution ou de la trace » ; 2/ pédagogique, en considérant notamment « l'irrigation des projets culturels dans les autres apprentissages » ; 3/ sociale par la « contribution au vivre ensemble », et l'idée d'une « école ouverte sur l'extérieur » ; 4/ collaborative avec la question de savoir comment les enfants s'approprient et collaborent aux projets artistiques et culturels proposés ; 5/ émotionnelle avec la prise en compte des processus de création et partage.

A noter également que la recherche adopte une double approche : une entrée sociologique interactionniste (Le Breton, 2004) orientée analyse socio-politique et une entrée didactique basée sur l'analyse de l'activité (Champy-Remoussenard, 2005) telle qu'elle est déployée dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011).

Cette communication propose d'explorer les regards croisés des acteurs intervenants dans le cadre d'un projet EAC. Comment les différents acteurs peuvent-ils appréhender un même moment vécu lors d'une répétition musicale ? Le point de vue de ces différents acteurs sur le dispositif EAC nécessite une approche qualitative pouvant donner à voir ce qui est vécu par les participants. Ce vécu constitue-t-il une expérience ? Dans son ouvrage, *L'art comme expérience*, John Dewey, qui s'intéresse à constituer une pédagogie de l'expérience, érige l'expérience artistique comme en continuité de l'expérience quotidienne. Quel sens peut prendre cette expérience artistique et culturelle ? Comment s'intègre-t-elle aux autres dimensions de l'expérience du sujet ? Cette expérience est-elle différente selon les vécus des acteurs ?

## **2 Un contexte de commande aux enjeux multiple**

Voyons un peu mieux le contexte de cette étude.

## **2.1 Une demande initiale relative au bilan qualitatif d'un dispositif EAC**

Pour redéfinir de manière synthétique, les objectifs souhaités dans le cadre de la demande, lié à un appel à projet, nous reprenons quelques points estimés pertinents des deux axes de mission proposés dans le cadre de l'appel à projet.

### **AXE 1 : IDENTIFIER ET ANALYSER LES EFFETS DE LA DÉMARCHE PEAC MISE EN ŒUVRE :**

Il s'agit d'évaluer ce que la démarche a produit et/ou transformé selon différentes « entrées » : 1/ artistique et culturelle: en examinant plus en détail « l'articulation entre la rencontre et la pratique, la place de la « restitution » ou de la trace » ; 2/ pédagogique, en considérant notamment « l'irrigation des projets culturels dans les autres apprentissages » ; 3/ sociale par la « contribution au vivre ensemble », et l'idée d'une « école ouverte » sur l'extérieur ; 4/ collaborative avec la question de savoir comment les enfants s'approprient et collaborent aux projets artistiques et culturels proposés. Cette évaluation se concrétise dans le cadre d'un bilan qualitatif.

### **AXE 2 : ÉLABORER DES OUTILS ET DES INDICATEURS D'ÉVALUATION À UTILISER POUR CHAQUE PROJET :**

Il s'agit de « mener une recherche commune aux acteurs scolaires, culturels, socio-culturels pour concevoir des critères, des indicateurs et des outils qui permettent, en fin de chaque projet, de questionner les enseignants, les acteurs culturels, les autres acteurs, mais aussi et surtout les enfants ». Cela relève donc d'une activité d'animation et de co-conception d'outils. Ces outils devront s'avérer pratiques et adaptés, notamment à destination des enfants, en étant ludiques et en permettant de mesurer leur appropriation du projet.

## **2.2 Initiant de nouveaux défis basés sur une recherche action partagée**

L'un des buts de la recherche relève d'une forme d'intervention. Il s'agit de pouvoir déployer une recherche action partagée. En effet, la proposition d'une démarche attendue relève d'une recherche-action, au sein de laquelle acteurs et chercheurs collaborent pour formuler une analyse. Cette dernière doit permettre le développement de pistes de recherches pour les chercheurs impliqués. Elle apparaît tout à fait pertinente en ce qu'elle s'inscrit à la fois dans les démarches de recherche collaboratives déployées au sein du CREN, et à la fois dans celles définies dans le cadre des approches qui prônent la conception continuée dans l'usage.

Les éléments du cahier des clauses techniques particulières de la demande de marché public proposent une organisation basée sur deux instances de concertation :

- « Le comité de pilotage du Contrat Local d'Éducation Artistique (qui par extension devient celui de cette étude) regroupant les référents des ministères de la culture et de l'éducation nationale, les inspecteurs, les élus et les techniciens de la Ville » ;
- « Un petit groupe mixte à constituer pour concevoir des indicateurs pérennes d'évaluation des projets. Il regroupera des acteurs du champ scolaire (inspecteurs mais aussi

directeurs et/ou enseignants), des acteurs culturels et des animateurs. Il pourrait être à géométrie variable dans un objectif de partage maximum de la démarche ».

A ces deux instances, nous choisissons d'ajouter une troisième, le comité scientifique et artistique, composé en partenariat avec le Pont Supérieur (Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant – Bretagne Pays de la Loire). Son rôle est de conseiller et de co-valider les fondements scientifiques et artistiques de l'étude, en lien avec la validation du cadre référentiel de l'évaluation prévue lors de la présentation du rapport intermédiaire, et au niveau des conclusions et préconisations issues des analyses de l'étude intervenant dans le cadre du rapport final.

Cette organisation présente l'avantage de distinguer les acteurs « commanditaires », pilotes et garants des principes fondamentaux de l'étude PEAC, des acteurs chargés de la conception des outils et des productions de l'étude, différenciant en quelque sorte l'instance législative d'une instance exécutive. Si la composition de la première instance est d'ores et déjà instituée, la constitution des membres de la seconde composée des acteurs chargés de la conception relève d'une première étape de travail, que nous situons lors de la phase 0 du projet, dont nous exposons le détail dans la section suivante.

### **2.3 Un projet composé de 4 axes de travail**

Le projet d'étude en vue du bilan qualitatif du PEAC de la ville de Saint-Nazaire comporte 4 axes de travail, en suivant l'idée des 2 axes d'ores et déjà proposés dans le cadre de l'appel à projet, et en y ajoutant un axe préalable et un axe final :

1/ L'axe 0 est lié à la coordination, au conseil et la définition concernant la constitution des différentes structures supports du projet, la construction d'un vocabulaire commun, et le choix des projets à expertiser ; il a donné lieu à la rédaction du rapport méthodologique remis en septembre 2021 à la suite de l'étude exploratoire ;

2/ L'axe 1 est relatif à l'analyse des effets du dispositif du point de vue des acteurs et utilisateurs des PEAC ;

3/ L'axe 2 porte sur l'analyse et la co-conception des outils d'évaluation des projets EAC ;

4/ L'axe 3 correspond à la partie bilan qualitatif et aux perspectives de l'étude (dont sa valorisation scientifique), auquel nous proposons d'ajouter une formation-action permettant de prévoir la pérennisation du projet. Les sections suivantes précisent les éléments relatifs à chacun de ces axes.

## **3 Question de recherche : un regard croisé sur une même répétition**

Notre but est de présenter des Regards croisés sur une répétition en musique contemporaine durant un projet d'Education Artistique et Culturelle (PEAC).

### **3.1 Une méthodologie basée sur l'analyse plurielle**

Les cadres théoriques et méthodologiques, dont est proposée la mise en œuvre lors de l'étude du bilan des projets EAC, sont basés sur les approches scientifiques déployées au sein des équipes du CREN. Ils sont conçus par les chercheurs du projet et discutés pour leurs modalités pratiques avec les membres du comité de pilotage. Globalement, ils relèvent de plusieurs approches, en lien avec les missions du projet. Mais il s'agit de préciser qu'ils peuvent aussi fonctionner en synergie, en ce qu'ils s'ancrent d'une tradition du laboratoire CREN initiée par une de ses fondatrices (Altet, 2005) : l'analyse plurielle. Nous avons adopté le pont de vue de l'analyse plurielle.

L'approche de l'analyse plurielle se positionne dans le cadre des recherches en sciences de l'éducation selon les modèles interactionnistes.

L'analyse plurielle tente d'approcher une même situation complexe d'enseignement-apprentissage caractérisée par sa multi dimensionnalité, selon une multitude de points de vue (disciplinairement distincts), confrontés ensuite en groupe de chercheurs pour parvenir à une analyse méta disciplinaire constitutive des sciences de l'éducation et de la formation (Vinatier & Altet, 2008). Cela explique notre choix de partir de cette approche d'analyse, transdisciplinaire, croisant diverses disciplines scientifiques capables d'éclairer les situations d'enseignement-apprentissage, et notamment les situations spécifiques que sont celles d'EAC, puisqu'en effet, « les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe » (Altet, 2002, p. 86).

Basé sur cette approche d'analyse plurielle, notre projet comporte différentes entrées pouvant plus ou moins fonctionner en synergie et en complémentarité, qui se déploient plus précisément selon une double approche : 1/ une approche sociologique-historique, orientée analyse politique ; 2/ une approche psychologique et didactique basée sur l'analyse de l'activité, telle qu'elle est déployée dans le cadre de la didactique professionnelle. C'est sur cette dernière approche qu'est basée cette communication.

### **3.2 Une approche psychologique issue de la didactique professionnelle**

Le cadre de recherche de cette double approche, croisant une entrée psychologique avec une entrée didactique, est relatif à la didactique professionnelle. Cette dernière propose de fonctionner par études de cas appuyées sur un ensemble d'analyses de l'activité à partir de situations convenues avec les acteurs. Les données, définies avec le comité de pilotage et l'équipe projet, peuvent relever de documents du dispositif, ou de traces d'observation (carnet de notes, vidéos, etc.), ainsi que d'entretiens d'autoconfrontation menés avec les acteurs, à partir d'extraits de vidéos de séances choisies en collaboration avec eux. Le but de ces analyses est de comprendre leur part de rationalité dans l'action, en estimant ce que l'on peut appeler « l'intelligence des situations » des professionnels expérimentés, d'une part, et de développer une réflexivité de leur part (Alletru & Munoz, 2016), d'autre part. En fait, il s'agit d'accompagner les acteurs à expliciter leurs connaissances en acte (Munoz & Boivin, 2016 ; Boivin & Munoz, 2013), celles qu'ils ont pu construire grâce à leur expérience, mais dont une partie peut rester invisible pour les acteurs eux-mêmes, tant elle est devenue incorporée.

Le recours à la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 1997, 1999, 2011 ; Vinatier, 2009, 2013) d'inspiration socioconstructiviste permet de comprendre

comment procéder pour développer une réflexivité qui soit à la fois ancrée dans les situations concrètes, et à la fois qui puisse admettre une prise de distance vis-à-vis de ces situations. Selon Pastré (2006), « la didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle : on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant ». C'est pourquoi d'après Vinatier (2013, p. 7), la didactique professionnelle « doit intégrer l'analyse de l'activité réelle de travail » ; ce que postule également le cadre d'une ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 2004 ; Samurçay & Vergnaud, 2000), mais à condition que cette analyse soit réalisée avec les acteurs, afin qu'ils puissent donner à voir au chercheur leur conceptualisation des situations. Cependant, une large partie de cette conceptualisation est issue de leur expérience et reste implicite. Elle relève de ce que Vergnaud (2007) appelle les « concept-en-acte ». A cet égard, la didactique professionnelle propose une analyse des aspects cognitifs et situés de l'activité, afin d'accéder aux rationalités et stratégies des acteurs, à ce qui fait leur « intelligence de la situation ». Dès lors, il s'agit, à travers l'analyse de l'activité, non seulement de mettre en lumière ce qui permet de réussir, mais aussi de mieux comprendre ce qui préside à cette réussite, renvoyant aux conceptualisations dans l'action auxquelles recourent les acteurs en situation (Pastré, 2011). Selon Pastré (2006), « il convient d'écarter le paradigme traditionnel qui sous-tend nos conceptions du rapport entre la théorie et la pratique : la connaissance, qu'il faut alors distinguer du savoir, n'est pas quelque chose d'extérieur à l'activité, mais quelque chose d'inscrit en elle et qui sert à l'orienter et à la guider ». Cela renvoie à l'approche de Vergnaud (1996, 1999, 2007) qui propose une théorie de la conceptualisation dans l'action (Mérisi, 2007).

### **3.3 Une approche basée sur une série d'entretiens d'autoconfrontation**

Mais comprendre l'organisation de l'activité, y compris la sienne propre, ne va pas de soi : les acteurs ne sont pas toujours en mesure de pouvoir rendre explicites les choix pertinents qui ont présidé à leurs prises de décision en amont ou en cours d'action. C'est pourquoi, cette analyse nécessite le recours à des cadres théoriques et méthodologies spécifiques (Mayen, 1999 ; Vinatier, 2009 ; Pastré, 2011), tant pour recueillir que pour analyser des dimensions de l'activité, y compris cognitives, pertinentes pour permettre l'élargissement du pouvoir d'action des acteurs volontaires qui se prêtent à l'analyse.

Articulées aux apports des didactiques disciplinaires, les analyses de la didactique professionnelle ont pu se déployer auprès des acteurs du dispositif EAC, afin qu'ils puissent mieux comprendre leur fonctionnement en situation, appuyées par l'éclairage des différents acteurs qui y participent (intervenants artistiques, enseignants, élèves). Du point de vue de ses derniers, nous pouvons générer l'idée d'une forme d'analyse de l'activité d'apprentissage déployée en référence au cadre de la didactique professionnelle (Samurçay & Pastré, 2004 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009, 2013 ; Pastré, 2011), initiant une part du dispositif de recherche proposé ici.

D'où le recourt à des méthodologies spécifiques, qui réclament des méthodologies d'observation et d'analyse en synergie avec les acteurs. Ces derniers peuvent ainsi augmenter leur intelligibilité des situations, en mettant au jour leur multi-dimensionnalité, en vue de mieux comprendre et documenter l'activité, notamment l'activité complexe de pilotage de processus d'enseignement-apprentissage (Altet, 2002), ce qui est le cas des enseignants mais aussi des

intervenants artistiques et culturels inscrits dans les dispositifs EAC. Ce type d'analyse est réalisé dans le but d'un développement professionnel des acteurs, selon les perspectives d'une ergonomie constructive (Falzon, 2013), qui se veut développementale, et rejoint dès lors les finalités de la didactique professionnelle, en s'intéressant aux évolutions et aux genèses du sujet (Pastré, 2005).

La technique de recueil d'éléments de connaissance sur le travail à partir d'observations, même si elle est très puissante pour décrire une large part de l'activité, ne permet cependant pas d'aller au-delà de ce dont l'acteur a conscience. C'est pourquoi nous proposons de la compléter par la technique de l'auto-confrontation (Mollo & Falzon, 2004). Cette technique est basée sur l'enregistrement audio ou vidéo de quelques situations choisies en lien avec les acteurs volontaires en fonction de caractéristiques de la situation (prototypique ou critique) à déterminer ensemble (en lien avec les membres du comité de projet). Il s'agit ici de déterminer les contraintes et les ressources de la situation de travail choisie pour la rendre plus intelligible à partir de l'analyse de la vidéographie réalisée (ou au moins de la trace audio de la situation). L'auto-confrontation simple consiste à présenter les traces de l'activité (audio ou vidéo) à l'acteur lui-même, en le questionnant sur les raisonnements sur lesquels il se base pour prendre ses décisions en amont ou en cours d'action.

Les entretiens d'autoconfrontations croisés constituent un complément aux autoconfrontations simples. Ils consistent à réaliser une analyse de traces de l'activité à différents acteurs pouvant les commenter et les discuter entre eux. Ils permettent de réaliser une réflexivité collective.

## 4 Observation d'une répétition

### 4.1 Une observation du PEAC EKZILO

Le choix du projet a été réalisé lors du COOP 1, en concertation avec les acteurs, parmi les projets en cours, peu impactés par la crise sanitaire. Ce projet musical s'inscrit au sein de plusieurs écoles. L'observation exploratoire a pu se déployer entre mai et juin 2021. Elle a donné lieu aux premiers recueils systématiques de données. Il s'agit d'une œuvre musicale sur le thème de l'exil composée par Arturo Gersasoni. Ce projet a touché plusieurs écoles. Il mobilise le Conservatoire avec des intervenants Dumistes.

Voici, dans le cadre du tableau 4 suivant, le recueil de données qui a été mis en œuvre pour étudier le premier projet EAC de la ville de Saint-Nazaire, celui ayant donné lieu à l'étude exploratoire lors de l'année 2020-2021. Nous y indiquons l'estimation du temps passé par les participants à l'étude. Il s'agit la plupart du temps de la durée des entretiens menés. Ce qui ne compte pas le temps de déplacement et de préparation du côté des chercheurs. Il en est de même dans le cadre des estimations pour les autres PEAC présentés par la suite.

N°	Recueil de données	Quand	Temps
0	Observation répétitions EKZILO : dans les écoles	11/05	1 jour x 4 C

0	<b>Observation &amp; vidéos de la répétition des 3 mouvements EKZILO avec classes et orchestre : gymnase Gambetta</b>	26/05	½ jour x 4 C
1	2 Entretiens sociologiques intervenants EAC	11/06/21	2x30 min.
2	Entretien sociologique artiste (compositeur)	11/06/21	1h
3	Entretien autoconfrontation Chef d'orchestre	11/06/21	1h
4	Entretien autoconfrontation 1 intervenant EAC : école	A prévoir Année 2	1h
5	Entretien autoconfrontation 2 enseignants école	10/06/21	1h
6	Entretien autoconfrontation croisée : 2 classes élèves	11/06/21	30 min.
7	Entretien sociologique enseignant année 2 (Bert ou Camus)	A prévoir Année 2	1h

*Tableau n° 1 : Recueil de données pour l'étude exploratoire Ekzilo*

Le recueil de données s'appuie sur trois types de méthodes qualitatives de recherche : 1/ l'observation, avec ou sans vidéo, de type globale ou plus systématique, notamment dans le cadre de l'observation filmée du 26 mai 2021, relative à la répétition d'Ekzilo, rassemblant pour la première fois l'ensemble des 3 classes chantant les 3 parties de l'œuvre d'Ekzilo, et la classe CHAM qui constitue l'orchestre ; l'entretien de type sociologique mené auprès de différents acteurs ; 3/ l'entretien de type autoconfrontation, basé en partie sur le film de l'observation du 26 mai. Notons que tous les chercheurs ont pu assister à une représentation en concert de l'œuvre. Celle-ci a pu s'agrémenter d'une présentation de l'œuvre par le compositeur, ainsi que d'œuvres plastiques et sonores issus d'un travail par les élèves avec l'aide des intervenants EAC et de leurs enseignants. Notons également que quelques entretiens, initialement prévus pour la seconde année, n'ont finalement pas pu être réalisés.

## 4.2 Principes méthodologiques situés

L'observation exploratoire s'est déployée courant mai et juin 2021, et a donné lieu à différents recueils systématiques de données. Nous centrons nos analyses sur la matinée de répétition réalisée le 26 mai 2021, suivie d'entretiens d'autoconfrontation.

Le recueil de données consiste dans l'observation filmée de la répétition du 26 mai, où les 3 classes, assistées d'un orchestre Cham (classes à horaires aménagés musique, où les élèves suivent l'enseignement général et en parallèle des cours de musique du conservatoire associé) et d'un chef d'orchestre, ont pu associer chacun de leur partie.

Ce recueil est complété par une série d'entretiens d'autoconfrontation à partir d'extraits de la répétition.

**Exemple : l'extrait 3 (26:26 à 29:30) :**

**Il commence par**

**26:23 début de la musique**

**26:55 début du chant**

**27:45 fin du chant**

L'intervenant chant est noté EAC, le chef d'orchestre CO.

EAC : Je me permets, CO, de temps en temps **on n'est pas dans la même pulsation, parce que eux il faut que je les freine tout le temps**, et du coup vous étiez un petit peu derrière par rapport à nous, et nous on était en avance et je vais avoir un torticolli parce qu'il va falloir que je regarde très régulièrement.

Chef d'orchestre (CO) : Oui bah on va...

EAC : Est-ce que vous entendez bien l'orchestre ?

Tous les Elèves : Oui.

EAC : Est-ce que ... pour que j'évite de [mime le mouvement de tête et déplace son pupitre] je serais peut-être mieux comme ça.

CO : Faut pas aller trop vite quand même, parce que ...

EAC : Oui, oui, oui, mais **il faut que je les freine**, que je les retienne en permanence, hein. Vous chantez un petit peu trop vite, et puis moi aussi de temps en temps bah je vous suis, mais il faut que je vérifie tout le temps la pulsation en regardant le Chef d'orchestre et **je me suis aperçue qu'on était en avance**.

CO : Alors, vous voyez **il y a deux choses**. Il y a les gestes, vous avez **les gestes de EAC qui peuvent vous donner la pulsation et vous avez les miens**. On va faire en sorte que ce soit les mêmes.

EAC : C'est ça.

CO : Normalement si on est bien d'accord, ça devrait fonctionner. Les gestes c'est la première chose. **La deuxième chose, c'est l'écoute**, d'accord, c'est l'oreille vous voyez ? En fait **quand on fait de la musique, le plus important, c'est la question de l'écoute**, entendre les sons et voir ce que ça donne, voir ce que ça nous fait, et voir comment par l'écoute on peut se repérer, d'accord ? Donc vous allez voir que dans ce qui est joué par l'orchestre, **il y a pleins d'indices**. Et donc ce qu'on appelle une pulsation vous voyez « pam pam pam pam pam », c'est joué par l'orchestre. Donc écoutez bien, et vous allez voir on va entendre, si on est ensemble on va l'entendre, et si on est décalés, si on l'écoute bien on l'entendra aussi, donc il faudra qu'on rectifie, d'accord ? Où est-ce qu'on peut reprendre alors ?

EAC : On a commencé à vous lâcher à partir de H.

Ces derniers éléments nous permettent ainsi de considérer et d'explorer la Didactique Professionnelle comme une ingénierie participative. L'analyse de l'activité en DP favorise une ingénierie participative et collaborative, car son objectif est de mettre au jour avec les acteurs concernés eux-mêmes les savoirs qu'ils mettent en œuvre dans l'action, au sein de contextes particuliers. En effet, selon cette perspective, la connaissance, tout comme l'intelligence, peut se déployer selon différentes formes. Les raisonnements analysés dans le cours de l'activité renvoient à la connaissance opératoire, qui se joue dans l'action, dans le quotidien des activités professionnelles, lorsque le travailleur est aux prises avec la matière travaillée, dans ce couplage du sujet professionnel avec sa situation de travail.

### 4.3. Résultats : une analyse croisée

Nos premiers résultats montrent la différence des regards portés sur le vécu de l'extrait 3 : Lors de l'autoconfrontation en classe, on assiste à des propos d'élèves :

428. E8 : Et c'était aussi la première répétition avec l'orchestre. Du coup c'était **plus dur parce que déjà on avait moins de temps et puis en plus on allait souvent trop vite** du coup on faisait tout le temps des erreurs et on recommençait tout le temps, à chaque fois. (...)

430. E3 : Ah si, oui on allait trop vite parce que **l'orchestre était plus lent en fait**, du coup bah au final, on allait trop vite. Déjà qu'on allait trop vite normalement, bah là on allait beaucoup, beaucoup trop vite, et donc bah on a dû recommencer, **mais après, l'orchestre s'est adapté**, il est allé plus vite du coup. **Du coup ça allait mieux.** (...)

Lors de l'autoconfrontation en classe, on assiste à des propos d'élèves :

467. E1 : À ce moment-là, (...) je me suis dit si on va trop vite, l'orchestre va aller moins lentement et on va finir plus vite qu'eux. ... (...) et il y a le chef d'orchestre qui a montré que 120 c'était ça, sauf que **nous on avait pas compris qu'est-ce que c'était 120** et bah... voilà.

487. E3 : Et en fait 120 c'est une vitesse sur euh... enfin c'était **notre pulsation**, du coup nous **on allait à plus que 120** et du coup on s'est décalés.

Autre ressenti côté élèves :

261. E9 : Quand on était en entraînement, on chantait pas très très bien, mais quand on a le jour du concert, en fait, on dirait **on donne tout pour nos parents** qui nous regardent et tout ça.

On voit donc des points de vue contrastés. Mais que voit-on du côté des enseignantes :

679.Enseignante 1 : Ouais, et on leur demande d'écouter l'orchestre, tout en chantant, tout en regardant EAC, puis le chef d'orchestre.

680.Enseignante 2 : Et on part dans quinze minutes (rires) euh... **on avait envie de les rassurer** (rires)

681.Enseignante 1 : On avait envie de leur dire que c'était bien... ouais, **on sent un peu la panique d'EAC** aussi qui voilà, qui n'est pas forcément à l'aise avec la manière dont elle est placée. Comment elle peut à la fois mener le groupe, avoir CO en visu... bon bah ça fait partie justement des calages des répétitions donc bon. (...)

689.Enseignante 1 : Et **je me mets à la place des enfants** et je me dis mince, **on leur dit de prendre des repères** dans l'orchestre et en même temps **c'est pas très net.**

Mais qu'en est-il dès lors du côté du chef d'orchestre (CO) :

245. CO : Mais déjà, là il était question de mettre en commun deux ensembles qui ont travaillé de manière séparée (...) Moi je trouve que ça marche plutôt bien pour une première fois, déjà. Et je m'attendais à devoir gérer des choses plus compliquées que ça en fait, donc moi je n'étais pas très inquiet là-dessus. Il y avait juste un ajustement à faire.

Du point de vue du chef d'orchestre, peut-être qu'il est possible d'avancer une hypothèse d'explication, qui pourrait venir du fait que les exigences attendues ne sont pas perçues comme étant les mêmes selon les acteurs.

Voici les objectifs des PEAC perçus selon le Chef d'orchestre :

**72. Chef d'orchestre** : Et puis évidemment ce qui va complètement ensemble, c'est que **tout le monde passe un bon moment ensemble**, déjà. Et que **tout le**

monde travaille ensemble, de manière constructive. Et bien entendu que les enfants, enfin tout ça fonctionne ensemble pour moi, les enfants vont passer un bon moment si tout ça fonctionne bien. Mais avant tout et malgré tout, je dirais que je préfère quand même que les enfants passent un bon moment, même si on doit déroger un peu à certaines réalisations, certaines qualités de réalisation artistique on va dire. Enfin, bon tout est quand même imbriqué, on essaye de faire le plus possible là-dedans mais bon.

## 5 Eléments de discussion et perspectives

Qu'en est-il du potentiel d'apprentissage d'une telle situation (Mayen & Gagneur, 2017) ? Permet-elle des conceptualisations (Vergnaud, 1996) au-delà des ressentis ?

Lors des répétitions et lors du concert final, nous notons aussi un sens du collectif et de l'entraide entre les professionnels, pour faciliter et coordonner le bon déroulement de l'évènement, par exemple en renforçant spontanément un pupitre ou en étoffant « au pied levé » la partie orchestrale. En outre, un travail pédagogique autour du thème de l'exil est repris par les enseignants. Du point de vue des enseignants, voici quelques éléments de reprise en classe du PEAC :

503. "Ça a permis de travailler plus sur des aspects techniques et des termes musicaux, et puis après d'amener à la chanson qu'on a faite, à la production".

512. : "Et donc on a travaillé dessus, du coup on a rebondi en histoire, musique, littérature."

518. : "Et là en ce moment on est sur la Seconde Guerre Mondiale, car c'est au programme";

518."On a regardé un documentaire qui s'appelle Saint Nazaire loin des bombes et qui regroupent des témoignages de personnes âgées qui étaient enfants lors la Seconde Guerre Mondiale";

518. "Et donc mes élèves ils ont écrit là dessus, ils se sont mis dans la peau d'un enfant nazairien lors la Seconde Guerre Mondiale qui allait devoir vivre l'exil. Ils ont raconté, alors c'est pas fou, c'est un petit texte, ici on fait des petits textes mais..."

Parmi l'ensemble des schèmes ainsi mis au jour, nous pourrions cibler ceux qui sont importants pour la prise de décision et l'orientation de l'action. C'est ce que Pastré (2011) appelle les « concepts pragmatiques ». La mise en lumière de ces structures pourra permettre de nouvelles approches pour la formation et pour la formation des formateurs dans la mesure où elles

fourniront des pistes méthodologiques et conceptuelles qui vont au-delà des méthodes traditionnelles, qui négligent la complexité de la connaissance et de l'intelligence au travail.

## Bibliographie

- Alletru, A. & Munoz, G. (2016). Observing to Understand, Understanding to Develop: A Point of View of Professional Didactics on the Teaching Activity in Multilingual Context. In Rossi, P. G. & Fedeli, L. (Ed.). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 90-114), IGI Global, Italy. <https://www.igi-global.com/chapter/observing-to-understand-understanding-to-develop/165922>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, 14(1-2), 35-54.
- Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In Fazon, P. (Ed.). *Ergonomie constructive* (pp. 147-160). Paris : PUF.
- Boilevin, J-M (2019). Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation. 1<sup>o</sup> Congrès de la TACD : La TACD en questions, questions à la didactique. Rennes (pp. 25-34). Actes session 2 : [https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES\\_Session2\\_Congres\\_TACD\\_Re](https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session2_Congres_TACD_Re)
- Carasso, J-G. (2013). L'éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants. *L'Observatoire de l'Observatoire des politiques culturelles*, 42, 81-84. <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2013-1-page-81.htm>
- Boivin, S. & Munoz, G. (2013). La place de l'Analyse de l'Activité dans une formation de tuteurs en Soins Infirmiers : vers l'explicitation de savoirs d'action. Colloque International *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, CREN, 5, 6 et 7 juin 2013 à Nantes. Thème 5. Analyse de l'activité et formation. Un point de vue comparatiste (contribution n° 1). <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/lesactes7.pdf>
- Bonniol J.-J. & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Larcier.
- Carasso, J-G. (2013). L'éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants. *L'Observatoire de l'Observatoire des politiques culturelles*, 2013/1 N° 42, 81-84. <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2013-1-page-81.htm>
- Deslyper R., Eloy F., Guillon V. et Martin C. (2015). *Pratiquer la musique dans Démos: un projet éducatif global ?*, étude pilotée par l'Observatoire des politiques culturelles, Grenoble. [http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/etude\\_integrale\\_telecharger\\_2.pdf](http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/etude_integrale_telecharger_2.pdf)
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.

- Goffman, E. (1956). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*. Paris : Minuit
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement, *Éducation et didactique*, vol. 11, n° 3, 135-142, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2872>
- Lauret, J-M (2007). Les effets de l'éducation artistique et culturelle peuvent-ils être évalués ? *L'Observatoire de l'Observatoire des politiques culturelles*, 32, 8-11. <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2007-2-page-8.htm>
- Mayen, P. & Gagneur, C-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situation de travail. *Recherches en Education*, 70-83. <https://journals.openedition.org/ree/6050>
- Montoya, N. (2020). L'évaluation des projets d'éducation *artistique* et culturelle sur les processus de démocratisation de la culture est-elle possible ? In A. Barrère et N. Montoya (dir.) « L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus. » Editions L'Harmattan.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>
- Pastré, P (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000) Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 48-63.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences / propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds). *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (Eds). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, *Recherche et formation*, 57, 39-50. <http://rechercheformation.revues.org/822>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1999). A quoi sert la didactique ? *Sciences humaines*, HS, 24, 48-51. [http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique\\_fr\\_11865.html](http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique_fr_11865.html)
- Vergnaud, G. (2004). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carré & P. Caspard (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 219-233). Paris : Dunod.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation, *Carrefours de l'éducation*, 26, 83-98. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-83.htm>

- Villeret, O., Burban, F., Pelé, F.-M. & Munoz, G. (2019). « STEEL DRUM EN REP » Rapport final du projet ARPEJ : Analyse en REP de Projet d'Education Jeunesse : Bilan qualitatif du dispositif Steel Drum en REP. Rapport final, juin 2019. <https://www.saint-herblain.fr/La-Ville/Les-politiques-publiques/L-acces-a-la-culture/Parlons-culture-le-bilan>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I., Fillietaz, L. & Kahn, S. (Coord.). (2012). Enjeux, forme et rôle des processus collaboratif entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? *Travail et apprentissage*, 9.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm#>
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.