

Points de vue disciplinaires au-delà du prescrit : trois modalités de significations de professionnels enseignants

In order to gain a better understanding of the social representations of a discipline beyond the prescribed, the disciplinary point of view of 123 Belgian teachers was documented by means of a questionnaire survey. Although only partial, the data reflect three ways of looking at the subject as an object of teaching, development and research. Taken together, they highlight the process of subjective translation of legal texts, illustrating a form of gradual emancipation of practices from institutional supervision, combining individual and collective ideals.

Pour mieux comprendre les représentations sociales d'une discipline au-delà du prescrit, le point de vue disciplinaire de 123 enseignants belges a été documenté au moyen d'une enquête par questionnaire. Nécessairement partielles, les données rendent compte de trois modalités considérant la discipline comme objet d'enseignement, de développement et de recherche. L'ensemble souligne le processus de traduction subjective des textes légaux illustrant une forme d'émancipation progressive des pratiques vis-à-vis de la tutelle institutionnelle alliant idéaux individuels et collectifs.

Um die sozialen Vorstellungen eines Faches jenseits des Vorgeschriebenen besser zu verstehen, wurde die fachbezogene Sichtweise von 123 belgischen Lehrkräften mittels einer Fragebogenerhebung dokumentiert. Notwendigerweise lückenhaft, ergab die Datenanalyse drei Modi der Bedeutungskonstruktion, die das Fach als Unterrichts-, Entwicklungs- und Forschungsgegenstand betrachten. In ihrem Zusammenspiel unterstreichen diese Perspektiven den Prozess subjektiver Übersetzung von curricularen Vorgaben und illustrieren damit eine Art fortschreitender Emanzipation der Praktiken gegenüber der institutionellen Richtschnur, verbunden mit individuellen und gemeinschaftlichen Idealen.

1. Introduction

S'intéresser aux représentations sociales d'une discipline est essentiel en didactique de la musique si on s'accorde qu'il s'agit d'un « ensemble de théories et de recherches concernant l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée »¹. Qu'on utilise « représentation de la discipline », « conscience disciplinaire » ou encore « point de vue disciplinaire », cette notion particulièrement investie dans les sciences humaines et sociales offre un éclairage sur les manières de considérer une discipline en

1 Reuter (2003), p. 18.

référence à des prescrits légaux encadrant des pratiques. Se présentant sous la forme de socles, référentiels de compétences ou encore de programmes, ils exigent d'opérer une traduction d'intentions² (visées) en contenus enseignables se définissant comme une opération transformant « un énoncé intelligible en un autre énoncé intelligible pour rendre possible la compréhension de l'énoncé initial par un tiers »³. Ces multiples traductions en actions pédagogiques causent inévitablement des écarts de sens entre travail prescrit et activité réelle du fait qu'elles sont poussées par des héritages de formation forgeant et orientant les *points de vue disciplinaires*. Aussi et malgré des décennies de travaux sur les pratiques, sur l'analyse des actions, sur les stratégies mises en place ou encore des discours *sur* et *en* situation de travail, il semble que les *points de vue disciplinaires* restent encore à approfondir sous « la dimension invisible des pratiques enseignantes »⁴. Dans ces conditions, nous avons posé la question de recherche suivante: au-delà du prescrit, quelles sont les modalités sous-tendant les pratiques enseignantes dévolues à une discipline musicale ? Pour y répondre, une recherche longitudinale a été menée de 2015 à 2022 auprès de *généralistes* et *spécialistes* belges enseignant une discipline afin de dégager les *points de vue disciplinaires* sous-tendant le travail en classe. L'ensemble permettant de dégager les premiers contours d'une carte⁵ des significations attribuées aux disciplines et, par extension, à la musique. Dans un premier point, nous abordons des éléments théoriques relatifs à la construction d'un *point de vue disciplinaire* pour, dans un second point, présenter le contexte et la méthodologie de la recherche. Le troisième point présente trois modalités des significations attribuées à une discipline sous-tendant les prescrits. Le quatrième discute le processus de traduction subjective permettant de tirer quelques éléments conclusifs.

2 Peut s'apparenter à la *transposition didactique* à ceci près qu'il s'agit des intentions de l'enseignant (visées) précédant la transformation proprement dite en contenus enseignables.

3 Amblard, Bernoux, Herreros & Livian (1996), p. 135.

4 Piot (2012), p. 215.

5 Cette dernière sera ajustée et complétée dans un double mouvement d'intégration d'entretiens complémentaires et de correction des catégorisations au moment du volet 2 de la recherche.

2. Quelques repères théoriques

Comprendre ce qui sous-tend les représentations sociales d'une discipline renvoie à deux notions: le *point de vue disciplinaire* et la *discipline*. La *discipline* est un « corps de connaissances inscrit dans des textes, des exemples paradigmatisques et des formes d'instrumentation, qui fait l'objet d'une transmission pédagogique »⁶ à la condition d'une nécessaire « mise en forme, ou conformation du savoir à des fins d'incultation, une gradation des traductions pédagogiques du corpus qui va du simple au complexe, et un programme d'enseignement »⁷. Forgée à la croisée de la formation initiale, des expériences et des références de métier, chaque sujet opère une traduction subjective des prescrits en un *point de vue disciplinaire* encadrant les pratiques (visées, contenus) et les missions qu'il va se donner en classe.

2.1 Représentations d'une discipline et points de vue disciplinaires

L'expression *point de vue* est souvent utilisée dans un sens commun, sans qu'apparaisse le besoin réel de la formaliser. Parfois assimilée à *opinion* étant un « jugement, avis qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet »⁸ ou à *sentiment* renvoyant à un « avis que l'on a sur quelque chose »⁹ ou encore à *croyance* se rapportant à « ce qu'on croit »¹⁰, un *point de vue* est un aspect sous lequel on se place pour examiner un élément. Dans le cas des pratiques de métier et bien qu'on exerce la même activité et avec un même cursus de formation, la nature du travail réellement produit est portée par des interprétations diverses et masquées, mais caractérisant des idéaux de pratique¹¹. Pour des enseignants organisant des pratiques éducatives à partir d'un cadre prescrit (socles, programmes, etc.), l'opération de traduction en actes est complexe créant des écarts inévitables entre travail prescrit et réel. Ces derniers¹² sont connus, mais invitent à mieux

6 Fabiani (2020), p. 12.

7 *Ibid.*, p. 12.

8 Larousse, 2022.

9 *Ibid.*, 2022.

10 *Ibid.*, 2022.

11 Reuzeau (2001), p. 223-245.

12 Bronckart/Machado (2005), p. 221-240.

comprendre leurs fondements et références¹³. Aussi et considérés comme des *points de vue disciplinaires* organisant les approches pédagogiques, ces derniers sont mobilisés dans le champ musical du fait qu'ils s'apparentent à la notion de *représentation* à la condition que le chercheur rend compte des traductions¹⁴ en objets émises par les sujets. En effet, le « point de vue, en tant que mécanisme de sélection et de classification des objets et des contextes, est de ce fait à l'origine de la représentation opérative »¹⁵ à la condition que « le reflet de l'action projetée sur cet objet »¹⁶ engendre une production multiple de représentations sociales et potentiellement en écart (activités prescrites et réelles).

2.2 Traductions, identités et modalités : les points de vue disciplinaires

La profession enseignante renvoie à un système de normes et de valeurs en actes¹⁷ reliée aux identités héritées et acquises ainsi que l'histoire du métier, de ses prescrits et des collectifs¹⁸. Ces héritages pèsent sur le processus de traduction forgeant les *points de vue disciplinaires* issus du champ d'appartenance. Deux identités sont à l'œuvre dans ce processus et contribuent à la construction du sujet¹⁹ et de son métier²⁰. La première est l'*identité héritée*²¹ renvoyant aux origines socio-familiales, au nom de famille, à la nationalité, aux appartenances familiales et aux communautés de pratiques allant même parfois à ses marques biologiques ou langagières. La seconde est l'*identité acquise*²² lors des expériences antérieures dans des statuts et rôles socialement déterminés et où les appartenances culturelles, disciplinaires et socio-professionnelles sont fortes. Au moment de traduire les prescrits en actes, ces deux identités souvent ignorées sont pourtant actives guidant la *fabrication* d'un *point de vue disciplinaire*. Un sujet prend son *attache* particulière avec *l'objet* pour élaborer un *point de*

13 Plazaola/Giger (2004), p. 185-211.

14 Deltand/Kaddouri (2020), p. 115.

15 Wolff/Burkhardt (2005), p. 258.

16 *Ibid.*, p. 258.

17 Abbaléa (1992), p.39-49.

18 Lantheaume/Simonian (2012), p.17-38.

19 Deltand (2022), p. 140.

20 Deltand (2020), p. 75.

21 Kaddouri (2019), p.21.

22 *Ibid.*, p.21.

vue problématisé sur celui-ci²³. Identifier cette *attache* rend compte des usages que chaque sujet attribue à l'*objet* ainsi que sa nature et sa fonction dans l'espace de travail. Un *objet* est alors à la fois un construit social, mais aussi un rapport au terrain. Cette traduction subjective devenant un objet enseignable pousse à se demander sur quoi porte la situation d'apprentissage « c'est-à-dire ce dont on traite, ce à quoi on a affaire quand on apprend ou que l'on enseigne quelque chose de déterminé »²⁴. Les résultats qui sont présentés dans cet article rendent compte des fondements de ces traductions en évitant d'enfermer les disciplines uniquement dans des objets. Ainsi, le *point de vue disciplinaire* s'attachant à l'objet d'une discipline mettra au jour des *modalités*²⁵ renvoyant globalement selon la littérature²⁶ aux manières²⁷, façons de faire²⁸ et de dire au service d'un processus²⁹, d'un objectif ou d'un projet sous-tendant la discipline. S'apparentant à l'épistémologie pratique³⁰ du professeur³¹ considérant que l'action didactique uni valeurs, croyances ou conceptions afin de bâtir des actions didactiques, mais se distinguant par la situation première donnée à la traduction d'intentions³² (visées) lors du processus de transformation des injonctions (législateur, institution), la *modalité* est à comprendre comme la traduction signifiée en intentions pédagogiques par le sujet sur laquelle s'élabore la pensée et l'agir de la discipline en classe.

3. Contexte et méthodologie de recherche

Menée en deux parties de 2015 à 2022, la recherche dont sont extraits les résultats du volet 1 mobilisés ici au moyen d'un questionnaire s'est intéressée à 123 enseignants se partageant en 90 instituteurs *généralistes* enseignant l'*éducation musicale* dans les écoles et de 33 *spécialistes* exerçant

23 Davallon (2004), p.30-37.

24 Jaffro (2007), p. 431.

25 Deltand (2022).

26 Le Querler (2004), p. 643-656.

27 Gardies (1979), p. 239.

28 Gosselin (2005), p.429-448.

29 Le Querler (2004), p. 643-656.

30 Amade-Escot (2014), p. 18-29.

31 Sensevy/Mercier (2007), p. 225.

32 Peut s'apparenter à la *transposition didactique* à ceci près qu'il s'agit des intentions de l'enseignant (visées) précédant la transformation proprement dite en contenus enseignables.

dans les académies de musique. Pour ces derniers, on retrouvait la *Formation musicale* (ou *solfège*), l'*histoire de la musique*, l'*écriture* ainsi que des *formations instrumentales* (violon, alto, violoncelle, trompette, tuba, hautbois, saxophone, basson, percussions, orgue, guitare, accordéon).

3.1 Contexte belge

Les prescrits francophones concernent des socles de compétences proposés sous forme de référentiels communs à tous les réseaux d'enseignement. Pour les disciplines musicales, différents socles concernent les deux terrains d'enquête renvoyant à une distinction à opérer entre *généralistes* et *spécialistes* de la musique. Le premier regroupe les *généralistes*³³ intervenant *par* la musique dans les écoles fondamentales en référence aux Socles de compétences relatifs à l'*éducation musicale*. Ils comprennent un cadre d'intégration du développement artistique, des compétences transversales à développer ainsi que les compétences disciplinaires³⁴. Chaque réseau d'enseignement traduit ses programmes à partir des socles en des objectifs à atteindre à la fin de chaque niveau, ainsi que des indications clarifiant les procédés à employer. Ces traductions par des collectifs n'évitent pourtant pas les traductions individuelles devant s'opérer pour organiser les activités en classe. Le second concerne les *spécialistes*³⁵ de la musique ayant un master et enseignant l'instrument, le chant, l'histoire ou l'écriture dans les académies de musique. Ces pratiques s'organisent sous l'égide de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR) avec des programmes de cours de référence approuvés par le Gouvernement de la Communauté française sur proposition conjointe des organisations représentatives des pouvoirs organisateurs. On y trouve les compétences attendues des cours de base (*Formation musicale*, *Eveil musical*) ; de la

33 Formés en 3 ans dans les départements des Sciences de l'Education des hautes écoles au niveau du Bachelor. Notons que, dès septembre 2023 dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE), la formation initiale est passée à 4 ans en co-diplomation avec les universités francophones belges.

34 On trouve : a) Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer ; b) Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel ; c) Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique.

35 Formés en cinq ans au niveau d'un Master en musique à finalité didactique au sein d'une École Supérieure des Arts (ESA).

vingtaine de cours de formation instrumentale découpés en filières (*préparatoire, formation, qualification et transition*) ainsi que celles des cours complémentaires (*histoire de la musique, lecture et transposition, musique de chambre*). Ces prescrits sont conçus avec le service d’inspection et les organisations représentatives des pouvoirs organisateurs.

Les résultats qui sont présentés dans cet article concernent ces deux terrains s'unissant autour des disciplines musicales, mais se différenciant par leurs missions, leurs objectifs, les compétences à développer, les publics cibles, les niveaux, les processus de recrutement, les certifications et les compétences à détenir ainsi que les espaces de travail.

3.2 Méthodologie de la recherche

Visant à recenser les *points de vue disciplinaires* sans volonté d'exhaustivité, ni de représentativité, un questionnaire a été proposé à l'issue d'une formation continue ou initiale. Techniquement et au-delà des questions classiques (sexe, âge, spécialité, cursus, discipline[s] enseignée[s]), l'outil interrogeait le *point de vue disciplinaire* à travers: a) l'importance accordée aux pratiques ; b) les attentes envers les actes en classe ; c) les références individuelles ou/et collectives ; d) les usages attribués à la musique comme levier d'éducation ; e) les remaniements des pratiques liées à l'expérience ; f) les convictions sous-tendant la pratique artistique. L'idéal disciplinaire concernait deux items issus du référentiel de compétences ainsi que les qualités concédées à la discipline. Le recueil des données s'est réalisé pour les *généralistes* lors d'une formation continue obligatoire organisée par les réseaux scolaires. Pour les *spécialistes* (ESAHR), l'outil était présenté à l'issue de la formation initiale des futurs directeurs. Le traitement des données s'est réalisé manuellement donnant les premiers contours d'une carte des significations dégageant les premières modalités.

4. Résultats du volet 1

Les premiers résultats mettent en lumière trois modalités des significations attribuées à la discipline sous-tendant le prescrit. Ces dernières, nécessairement partielles, se distinguent par leurs fondements, principes et positionnements à propos du travail réel. Entre frontières disciplinaires et modalités signifiées, ces données dessinent une première carte des signifi-

cations faisant appel aux motifs des pratiques et aux missions que ce sont données les sujets et dépassant le prescrit.

4.1 Modalité 1: la discipline comme objet d'enseignement

Une place majeure est donnée aux textes prescrits se fixant sur la nécessaire traduction à opérer sur les objets pour qu'ils deviennent enseignables. Cette opération, étant une traduction subjective de compétences en éléments enseignables, se cristallise sur l'importance de pratiquer la discipline en collectif tout en ne réduisant pas la musique à des objectifs pédagogiques. Si les situations de classe sont différentes entre *généralistes* et *spécialistes*, ils se rassemblent pourtant sur l'intérêt de considérer la pratique comme centrale pour maîtriser la discipline artistique. L'expérimentation et ses contenus sont ainsi considérés comme capitaux soulignant qu'« il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une *responsabilité par rapport au contenu* de la discipline »³⁶. L'intention pédagogique alimente et structure les pratiques en classe. Pourtant, rien que l'identification et les liens entre *contenus* et *compétences* font débat. Notamment lors de la question « sur quoi porte exactement votre enseignement ? ». Pour les *généralistes*, il importe de contribuer à l'harmonie du programme en créant des liens et des conditions de sens entre chaque discipline. Ces liaisons dynamiques visant la transversalité sont considérées comme une démarche globale cherchant à dépasser le cloisonnement habituel des disciplines au profit de l'apprentissage. Ceci, au risque de considérer certaines disciplines comme des outils (moyens) d'une discipline sur l'autre. C'est le cas évoqué de l'*éducation musicale* annoncé comme un *moyen* d'apprentissage du français, des mathématiques ou encore de l'éveil. Ces éléments renvoient à l'apprentissage des compétences de base rendant manifeste les « compétences objectives étant principalement le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter »³⁷. La préséance assignée d'une discipline sur une autre semble corollée à l'importance sociale donnée au décloisonnement des disciplines dans les écoles tout en soulignant un sentiment de carence des compétences artistiques. Cette représentation sociale du programme et ce sentiment d'insuffisance impactent le processus de traduction des prescrits. D'où l'importance que « les contenus de

36 Martinand (1987), p. 24.

37 Jaffro (2007), p. 440.

savoirs désignés comme étant à enseigner [sont] explicitement: dans les programmes [et] implicitement par le truchement de la tradition, évolutive, de l'interprétation des programmes [...] »³⁸. Soulignant encore que la traduction concerne « un contenu de savoirs ayant été désigné comme savoir à enseigner subit »³⁹ imposant qu'un ensemble de transformations adaptatives les rendent « apte à prendre place parmi les objets d'enseignement »⁴⁰. La difficulté de traduire des compétences en contenus semble inégale entre *généralistes* et *spécialistes* renvoyant aux identités⁴¹ et aux expériences de métier. Inévitablement, les conceptions et expériences disciplinaires variables dans les trajectoires deviennent des vecteurs d'interprétation subjectifs minant parfois aussi les relations au travail pour une même discipline. Particulièrement chez les *spécialistes* qui, dans certains cas, sacrifient la discipline en la considérant comme incomprise du fait d'être génératrice de savoirs *particuliers*. Pour les uns, cette traduction se monnaie en des principes fondamentaux comme le repérage d'œuvres incontournables à travailler par les élèves devenant ainsi des objets centraux. Pour d'autres, il s'agit de s'ajuster sur des dimensions estimées fondatrices à l'apprentissage (technique, esthétique ou expressivité). D'autres encore en se conformant à des compétences pratiques ciblées ou des codes de conduite lors des pratiques instrumentales. Si les enquêtés se centrent davantage sur la discipline et paradoxalement moins sur l'élève lui-même, une union apparaît sur l'importance d'une formation continue après le cursus initial pour aider l'exercice en classe. À ces situations et sur le résultat artistique attendu, les *généralistes* insistent sur les activités du *vivre ensemble* alors que les *spécialistes* appuient sur une *formalisation* musicale dans un langage approprié. Notamment en mobilisant les apprentissages au moyen d'une lecture musicale dite *solfégiique* permettant de pratiquer collectivement la musique instrumentale et vocale. Si les professionnels se réunissent autour de l'acquisition des compétences prévues par le prescrit, ils se distinguent aussi sur la *nature* de l'expérience en classe, les *moyens* utilisés et leurs *finalités*. En effet, si un cadre prescrit idéal n'existe pas et « devrait consister, formellement, en une liste de compétences objectives, mais aussi d'objets qui ne sont pas des compétences, et éventuelle-

38 Chevallard (1991), p. 39.

39 *Ibid.*, p. 39.

40 *Ibid.*, p. 39.

41 Kaddouri (2019), p.21.

ment des compétences instrumentales associées à ces objets »⁴², les *points de vue* de cette modalité se différencient aussi sur les modes de traduction guidés par les conceptions et positionnements disciplinaires émanant des cursus de formation.

4.2 Modalité 2: la discipline comme objet de développement

Les sujets s'appuient sur l'idée que la discipline musicale produit des effets sur l'humain. Notamment en soulignant ses particularités présomptives en les incarnant par des critères fonctionnels fondant ce positionnement. Les *intentions* énoncées supposent que la discipline est propice à développer globalement l'élève par les qualités disciplinaires intrinsèques restituées en effets objectivables. En analysant les situations évoquées, les sujets mobilisent la musique comme un *outil de développement* estimé adéquat pour apprendre. Singulièrement, les situations exemplatives sont formulées en des termes issus du prescrit (favorise, contribue, développe, répond...) et non à des expériences disciplinaires concrètes. Les *points de vue* rapportent que la musique « est un bon *vecteur* de socialisation » ou « est un bon moyen de développer les capacités cognitives ». Étonnamment, ce sont ces mêmes arguments qui produisent de la controverse. S'ils s'accordent sur les effets positifs de la pratique en classe, des dissonances surviennent sur les *moyens* pour y arriver. Ces derniers supposent leur mise en relation avec les compétences du prescrit. Si chaque activité contient des notions et des supports particuliers, choisis en rapport aux qualités intrinsèques musicales et les liens qu'ils établissent entre compétences et public cible, c'est pourtant sur ces choix que le débat survient et que les *points de vue* divergent. Pour les uns, suivre des activités décrites dans des ouvrages est un gage de référence. Pour d'autres, les idées s'invitent au moment de pratiquer. D'autres encore, posent leurs choix en fonction du cursus de formation antérieur en s'appuyant sur une relation causale entre histoire personnelle et identités (héritées et acquises)⁴³. Notons que si la surdétermination sociale des identités est connue, elle reste pourtant à nuancer en fonction des *appartenances* sociales, des *événements biographiques*⁴⁴ et des *choix* posés dans les parcours concernés. Ainsi et quel que soit la

42 Jaffro (2007), p. 440.

43 Kaddouri (2019), p.21.

44 Deltand (2022), p. 98.

trajectoire évoquée par les enquêtés, considérer la discipline comme objet de développement les invite à innover d'autres manières d'enseigner au profit d'approches et de méthodes modulées. La discipline dépasse alors sa nature d'*outil* en devenant un *maillon* considéré comme capital dans le développement de l'élève.

4.3 Modalité 3: la discipline comme objet de recherche

Cette modalité rassemble des *spécialistes* alliant un cursus de musicologie, un parcours d'instrumentiste et exerçant dans une académie de musique. Ces sujets envisagent la discipline au-delà de son enseignement comme un objet produisant de la connaissance et du savoir-faire. Là où d'autres traduisent les compétences en activités, ces derniers évoquent trois questions posées en préalable: a) Qu'est-ce qu'une discipline en rapport aux autres composant le champ ? ; b) Quelles sont-elles et leurs distinctions ? ; c) Quels sont les processus de transmission dans les situations de classe ? Ce préalable en amont de la traduction illustre une conscience de la pluralité des disciplines constituant un champ des pratiques et des questions relatives à l'*épistémologie* des disciplines, les *concepts* et *méthodes* pour élaborer un enseignement et une posture au regard des prescrits. Un intérêt prononcé est porté aux questionnements en référence à des collectifs de chercheurs auxquels ils appartiennent. Alliant avec complémentarité *recherche* et *enseignement*, deux *points de vue* sur la musique émergent dans l'enquête. Le premier considère la musique comme un *phénomène* les invitant à prendre une distance avec la pratique pour traduire les prescrits en un objet de *transmission* et de *recherche* problématisé. Le second consiste à positionner la musique comme une *désignation préconstruite d'un réel* (représentations explicatives) mis à l'essai en classe afin d'en établir du matériau, l'analyser et en produire de la connaissance. Ces deux orientations éclairent les visions sous-tendant les intentions pédagogiques visant à la fois l'*enseignement* attendu par le prescrit et les *recherches* alimentant le champ pouvant s'apparenter aux trois pôles⁴⁵ complémentaires: le pôle *axiologique* (valeurs), le pôle *épistémique* (connaissances) et le pôle *praxéologique* (outils). En somme, la question réunissant les enquêtés serait de savoir *sur quoi, par quoi et vers quoi* souhaitent-ils produire du savoir artistique ? Y répondre demande d'opérer une double relation: 1) un *lien* avec

45 Meirieu (1997), p. 25-37.

les processus spécifiques d'apprentissage de la discipline enseignée ; 2) un rapport avec les objets disciplinaires présents dans le champ des pratiques. Cette double relation semble permettre de distinguer les contenus, les compétences et les formes processuelles d'apprentissage contribuant à produire de la connaissances pédagogiques et artistiques.

5. Discussion

Ces résultats soulignent que l'enseignement d'une discipline dépend du *point de vue* porté par l'enseignant au regard de ses identités l'invitant à opérer une traduction subjective du prescrit en actions pédagogiques. Souvent aléatoire, ce processus de traduction semble effectivement influencé et dépendant des héritages, mais également conditionné par le capital d'expériences pédagogiques. Si ces trois modalités sont complémentaires, elles sont aussi distinctes. Notamment au niveau des *enjeux* d'inscription, des *valeurs*, des *connaissances* et des *outils* devenant ainsi une grille de lecture pour comprendre les fondements sous-tendant les pratiques et les positionnements individuels et collectifs. Nécessairement incomplètes, mais indicatives, ces modalités rendent surtout compte de différences d'idéaux disciplinaires organisant les pratiques en classe au-delà du prescrit. Ainsi et comme l'a établi la sociologie des organisations, le *pouvoir formel* est un élément, le *pouvoir réel* – c'est-à-dire celui d'agir au sein des *zones d'incertitude*⁴⁶ – en est un autre. Ces modalités invitent à réétudier les marges d'autonomie échappant au prescrit⁴⁷ ainsi que les liens avec les *écoles de formation* charriant *normes* et *doxas* pédagogiques souvent implicites, mais pourtant bien puissants. Ces *attaches* inconscientes intercèdent inégalement dans les traductions subjectives nuançant les deux sources prescriptives de base en éducation. La *prescription primaire* rassemblant tout ce qui est déterminé *par* et *pour* l'institution (lois, décrets, socles de compétences, programmes) imposant une traduction individuelle afin de concevoir et organiser le travail réel en classe. La *prescription secondaire* dérivant des *écoles de formation* se définissant comme « de véritables courants de pensée (...) qui développent une approche »⁴⁸ éducative et disciplinaire encadrant les pratiques pédagogiques (postures d'étayage et gestes consti-

46 Crozier/Friedberg (1977), p. 65.

47 Paquay/Altet/Charlier/Perrenoud (1996), p. 267

48 Deltand (2009), p. 29.

tutifs de métier). A ces prescriptions, il revient aux enseignants de mettre en œuvre les attendus en réglant, de manière le plus souvent tacite, le travail réel en classe alimenté par les *points de vue disciplinaires* souvent distincts et multiples.

6. Conclusion

Visant à éclairer les représentations sociales des disciplines au-delà du prescrit, les premiers résultats de notre recherche renvoient à la partie dissimulée des pratiques souvent hors d'atteinte du chercheur. Il s'agit des modalités renvoyant aux *points de vue disciplinaires* et leurs considérations dans le travail pédagogique en classe. Si le processus de traduction des prescrits semble multiple et dépendant des identités, il permet surtout d'objectiver différents déplacements et significations des finalités pédagogiques rendant compte d'une sorte d'émancipation graduelle des fondements sous-tendant les pratiques éducatives.

7. Bibliographie

- Aballéa, François (1992) : Sur la notion de professionnalité, dans : Recherche sociale (124), p. 39-49.
- Amade-Escot, Chantal (2014) : De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs, Revue de recherches en éducation (19), p. 18-29.
- Amblard, Henri/Bernoux, Philippe/Herreros, Gilles/Livian, Yves-Frédéric (1996) Les nouvelles approches sociologiques des organisations., Paris : Éditions du Seuil.
- Bronckart, Jean-Paul/Machado, Anna Rachel (2005) : En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois, dans : Fillietaz, Laurent/Bronckart, Jean-Paul (éd.) : L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications., Louvain-la-Neuve 2005 : Peeters, p. 221-240.
- Chevallard, Yves (1991) La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné., Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Crozier, Michel/Friedberg, Erhard (1977) L'acteur et le système., Paris : Seuil.
- Davallon, Jean (2004) : Objet concret, objet scientifique, objet de recherche, dans : Les sciences de l'information et de la communication (38), p. 30-37.
- Deltand, Muriel (2009) Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le LA., Paris : L'Harmattan.

- Deltand, Muriel (2020) : Modes de résolution des tensions identitaires de professionnels en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant, dans : Recherches en Education (42), p. 66-80.
- Deltand, Muriel/Kaddouri, Mokhtar (2020) : Rapport conflictuel entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui : analyse par les théories de la traduction et de la double transaction, dans : Recherches en Education (42), p. 114-125.
- Deltand, Muriel (2022) : Construction de soi dans des situations de transitions biographiques. Lecture transversale d'une problématique de recherche., Mémoire complémentaire pour l'habilitation à diriger des recherches (non publié), Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Fabiani, Jean-Louis (2020) : À quoi sert la notion de discipline ?, dans : Boutier, Jean/ Passeron, Jean-Claude/Revel, Jacques (éd.) : Qu'est-ce qu'une discipline ?, Aubervilliers 2020 : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 11-34.
- Gardies, Jean-Louis (1979) Essai sur la logique des modalités., Paris : Presses universitaires de France.
- Gosselin, Laurent (2005) Temporalité et modalité., Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Jaffro, Laurent (2007) : Les objets de l'éducation : quelle ontologie ?, dans : Revue de métaphysique et de morale (56), p. 429-448.
- Kaddouri, Mokhtar (2019) : Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes, dans : Revue Savoirs (49), p. 13-48.
- Lantheaume, Françoise/Simonian, Stéphane (2012) : La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ?, dans : Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (45/3), p. 17-38.
- Le Querler, Nicole (2004) : Les modalités en français, dans : Revue belge de philologie et d'histoire (82/3), p. 643-656.
- Martinand, Jean-Louis (1987) : Quelques remarques sur les didactiques des disciplines, dans : Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (1-2), p. 23-35.
- Meirieu, Philippe (1997) : Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, dans : Revue française de pédagogie (120), p. 25-37.
- Paquay, Léopold/Altet, Marguerite/Charlier, Eveline/Perrenoud, Philippe (1996) : Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles : De Boeck.
- Piot, Thierry (2012) : Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie, dans : Marguerite Altet, Marc Bru, & Claudine Blanchard-Laville (éd.) : Observer les pratiques enseignantes., Paris 2012 : L'Harmattan, p. 111-127.
- Plazaola Giger, Itziar (2004) : Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise, dans : Cahiers de Recherches des Sciences de l'Education (103), p. 185-211.
- Reuter, Yves (2003) : La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, dans : La Lettre de la DFLM (32/1), p. 18-22.
- Reuzeau, Florence (2001) : Finding the best users: A rational approach, dans : Le Travail Humain (64), p. 223-245.

Points de vue disciplinaires au-delà du prescrit

Sensevy, Gérard/Mercier, Alain (2007) Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves., Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Wolff, Marion/Burkhardt, Jean-Marie (2005) : Analyse exploratoire de « points de vue »: une contribution pour outiller les processus de conception, dans : Le travail humain (68/3), p. 253-286.

