



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

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

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

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

Edition

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

<http://www.revuedeshep.ch>



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

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

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

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Acquis et développement d'une didactique des arts

René RICKENMANN¹ (DAM-Université de Genève, Suisse)

Dans la première partie nous présenterons, à titre d'exemple, 4 moments marquants de l'évolution de nos disciplines artistiques, à partir de l'exemple des arts plastiques et visuels. Ces moments mettent en évidence la construction de logiques disciplinaires dans l'interaction de mouvements descendants, liés aux attentes et injonctions sociales, et de mouvements ascendants issus des pratiques disciplinaires scolaires.

Dans la deuxième partie nous aborderons principalement deux de ces moments pour faire une analyse des déterminants des configurations spécifiques des systèmes didactiques actuels dans la discipline. Les analyses documentaires nous permettent d'étayer l'hypothèse selon laquelle les formes de travail didactique que nous pouvons observer aujourd'hui à l'œuvre, bien qu'ayant de sources historiques relativement précises, ont aussi été adaptées et transformées dans les pratiques scolaires.

Dans la troisième partie, une analyse de cas nous permet de soumettre à discussion quelques conséquences de ces analyses dans la compréhension de ce que couvre chaque élément du système dans les pratiques d'enseignement actuelles.

Mots-clés: Histoire de l'enseignement, praxéologies enseignantes, forme scolaire.

Préambule

Pour le domaine des enseignements artistiques, il n'y a pas très longtemps encore, était encore valable le constat que Marie-Madeleine Compère faisait en 1989, à propos des travaux pionniers de Chervel (eg. 1977, 1998), concernant les recherches sur l'histoire des disciplines scolaires :

Pour riche et sûre qu'elle soit, la bibliographie est loin de répondre à toutes les questions que nous pouvons nous poser aujourd'hui (...) Elle a les défauts qui affectent les travaux pionniers dans le domaine de l'histoire scolaire : les programmes sont plus volontiers abordés que les pratiques, les matières à fort enjeu politique ou idéologique mieux traitées que celles qui transmettent des savoirs instrumentaux ou scientifiques (pp. 139-140).

L'école républicaine issue de la révolution française, qui a servi de modèle pour la création et généralisation de l'école obligatoire durant le 19^e siècle, est en effet une institution pensée comme levier d'instauration sociale et culturelle. En ce sens, depuis ses débuts elle est soumise aux dynamiques sociales et politiques dont l'étude est souvent sollicitée pour expliquer, voire infléchir, son évolution. En ce qui concerne les didactiques des disciplines, cette vision descendante du fonctionnement scolaire est également à l'œuvre dans l'idée d'étudier les conceptions et

1. Contact : rickenmandelcastillo@gmail.com



pratiques didactiques à partir de leurs disciplines fondamentales (Gascón, 1998) qui a fondé ce champ de recherches et d'interventions depuis les années 1980. Cependant, «le travail épistémologique nécessaire à l'organisation d'un enseignement et plus encore peut-être, à l'observation didactique, ne se justifie pas de lui-même, il appartient à une anthropologie des savoirs.» (Mercier, 2008, p.12).

Ce sont donc aussi des phénomènes ascendants qui marquent l'évolution des disciplines scolaires dans la mesure où ce qui «se passe en classe durant l'enseignement» fonctionne comme un système (didactique), producteur de logiques internes qui sont autant des effets du fonctionnement épistémologique du champ disciplinaire que des causes déterminant en retour l'évolution de la discipline scolaire, voire du champ disciplinaire tout court. C'est ce que soulignent les travaux de Chervel (1977, 1998) lorsqu'ils permettent de pointer des effets d'objets et de pratiques scolaires sur la vie sociale. C'est le cas, par exemple, lorsqu'une épreuve d'orthographe et de grammaire fait partie de la procédure d'engagement de fonctionnaires d'état, comme c'est le cas de l'engagement des policiers à Genève : nous assistons à un effet d'un objet typiquement scolaire sur la vie sociale.

En ce sens, les systèmes didactiques sont des institutions (Sensevy, 1998) qui participent pleinement à la dynamique du fonctionnement social et culturel des champs de savoirs et de pratiques et, en ce sens, ils ne font pas que les subir : «dans la mesure où il rassemble des sujets autour d'un objet, [le système didactique] doit être considéré comme une institution, professeur et élèves étant alors des positions pour des sujets dans cette institution, que nous qualifions de didactique pour rappeler son enjeu» (Mercier, Ibid, p. 19).

Dans cette perspective institutionnelle ascendante, un certain nombre de travaux permettent déjà de retracer une partie des éléments nécessaires à la construction d'une histoire des didactiques des disciplines artistiques, notamment par la recherche systématique basée sur des archives. En ce qui concerne notre domaine, soulignons qu'une telle histoire concerne en premier lieu l'école obligatoire, mais également les institutions chargées de la formation professionnelle des enseignants spécialistes, celles chargées de la formation des enseignants généralistes, ainsi que les institutions comme les musées ou les salles de concert, dans la mesure où les politiques éducatives et culturelles légifèrent également sur leurs liens avec l'école.

Les praxéologies enseignantes comme un des déterminants de l'évolution disciplinaire

Dans ce cadre, notre équipe de recherches a développé des travaux orientés sur une analyse didactique des pratiques enseignantes comme objet de recherches : l'étude des praxéologies enseignantes considérées en tant qu'outils professionnels pour l'exercice du métier permet de mettre en évidence les articulations entre les conceptions et finalités de la discipline scolaire (déterminants descendants) et les sédimentations notionnelles et pratiques que la discipline scolaire a produit durant son évolution. Une hypothèse centrale dans ces recherches est que ces conceptions et pratiques sédimentées infléchissent, parfois de manière substantielle, les injonctions et attentes sociales concernant nos disciplines.



Ce travail suppose la construction de modèles sur les déterminants des pratiques didactiques qui seront confrontés aux indices recueillis pendant l'analyse clinique de sources diversifiées de données. Dans cette présentation nous prenons le risque d'avancer quelques éléments d'un modèle qui se construit au sein de l'équipe de recherches en didactique des arts et du mouvement de l'Université de Genève, notamment à partir de travaux de thèse qui portent sur différents champs de l'enseignement artistique : la musique, les arts visuels, le théâtre, notamment ainsi que sur plusieurs degrés de l'enseignement (école obligatoire, préprofessionnelle et la formation supérieure). Nous souhaitons montrer que toute cristallisation institutionnelle, en l'occurrence une certaine conception de ce que sont les disciplines artistiques à l'école, constitue le résultat plus ou moins cohérent et plus ou moins stable dans le temps, de mouvements descendants (politiques sociales, politiques, économiques, etc. du projet scolaire) et de mouvements ascendants (pratiques sociales et professionnelles, par exemple), dont les logiques internes parfois complémentaires, souvent contradictoires, constituent des déterminants de l'action éducative. Ceci nous amène à poser un constat et une hypothèse de travail.

Le constat. Toute conception de la discipline est le résultat d'une recherche de cohérence entre les éléments des situations didactiques qui font système : un certain type de contenus, une conception de l'apprenant en termes de capacités et de visées de transformation, un certain type de fonction enseignante, le tout faisant système autour de formes didactiques du travail scolaire. Comme nous l'avons souligné, selon les périodes historiques étudiées la « tendance » vient de l'accent posé sur l'une ou l'autre de ces composantes du système, qui a forcément une incidence sur les autres éléments.

L'hypothèse. Même dans le cadre des enseignements artistiques pourtant considérés comme profondément liés à la « personnalité » de l'artiste-enseignant, les enseignants constituent une communauté professionnelle. En ce sens, comme le soulignent les travaux de Heinich sur l'articulation des régimes de singularité et de communauté (2005), l'évolution institutionnelle n'est pas le résultat d'une simple addition d'initiatives individuelles : la profession offre aux enseignants un répertoire de pratiques didactiques, de conceptions de la discipline et de référentiels qui constituent une boîte-à-outils pour saisir, interpréter et agir face aux diverses injonctions et tendances.

L'objet de ce texte est de suivre quelques éléments marquants de la construction historique des disciplines artistiques en montrant comment émergent et se figent ces praxéologies professionnelles.

Un Janus disciplinaire

Abordons la problématique à partir d'une entrée historico-anthropologique concernant les conceptions des rapports entre l'art et l'éducation, qui pose de manière caricaturale (pour mieux nuancer par la suite) notre discipline entre deux grandes tendances :



- Une tendance orientée vers « l'objet d'enseignement à transmettre »
Cette tendance est basée sur les œuvres et leur production issues de pratiques spécialisées et historiquement situées, et en rapport avec un patrimoine/répertoire. Ces œuvres sont liées à l'identité sociale en général (« la civilisation », « la Nation »), et à celle des groupes desquels dépendent principalement ces pratiques (l'artiste, l'artisan, l'amateur, etc.). Historiquement, le principe recteur est que la transmission de ce patrimoine contribue à forger des citoyens partageant les bases d'une culture commune. Nous pouvons situer les origines de cette tendance : a) dans le travail de théorisation de l'art durant la renaissance, qui aboutit au développement des académies vers le 17^e siècle en Europe avec l'objectif d'organiser des corpus disciplinaires de savoirs en vue de la reconnaissance du métier et de sa transmission (Pommier, 2007) ; b) par rapport à la politique culturelle des Etats-nations concernant la conservation et la diffusion du patrimoine, notamment avec la création des musées et institutions culturelles ; c) finalement, elle obéit également à l'inclusion des arts dans les programmes de l'école obligatoire.
- Une tendance orientée vers « le sujet de l'action éducative »
Cette tendance a pour origine l'intérêt philosophique pour la nature du savoir, puis des processus humains liés au « connaître » (17^e-18^e s.) puis à l'« apprendre » (fin 19^e à nos jours). Elle est davantage intéressée à la manière de cultiver les facultés de l'être humain (Rousseau), puis à ce que nous désignons aujourd'hui par processus d'apprentissage. Pour notre domaine, cette tendance orientée « sujet » place des facultés créatives plutôt chez l'individu, en termes de capacités psychologiques, par rapport auxquelles les arts sont un domaine privilégié mais non exclusif. L'origine de cette tendance est liée à l'intérêt pour le savoir humain, a) des différents courants philosophiques sur les théories de la connaissance (17^e- 18^e s.), notamment la philosophie dite « sensualiste » (Locke, Condillac) ; b) à la naissance de la pédagogie moderne avec Rousseau ; c) au développement de la psychologie expérimentale (20^e s.).

À noter que dans l'histoire du développement des disciplines artistiques à l'école, ces deux tendances ne s'excluent pas mutuellement. Cependant, et c'est l'objet central de notre présentation, nous voudrions montrer que leur évolution est indépendante mais concomitante et, qu'à partir de l'instauration des disciplines scolaires afférentes, leur **articulation** dans les pratiques disciplinaires produit également des effets émergents affectant cette évolution.

En ce sens, les pratiques didactiques que nous observons aujourd'hui en classe réinterprètent et adaptent les prescriptions sociales du curriculum en fonction d'un héritage de formes scolaires disciplinaires qui répondent elles-mêmes à ces sources hétérogènes. Or, comprendre ces formes scolaires c'est découvrir des objets composites, dont les différentes parties articulent localement des attentes sociétales fort diversifiées concernant l'évolution des institutions scolaires et artistiques (l'instruction publique obligatoire, mais aussi les écoles d'art d'une part, les institutions culturelles, d'autre part).



Un projet social... et une réalité des pratiques institutionnelles

En suivant les travaux sur les processus de disciplinarisation, l'on peut prendre comme repère la mise en place de l'instruction publique pour analyser l'évolution de ces deux tendances et leurs croisements dans l'évolution historique des aspects didactiques de la discipline. Dans ce contexte, l'on peut considérer l'évolution de la discipline scolaire comme celle de Janus, que l'on verrait évoluer toujours avec ses deux visages, tantôt en nous montrant l'un, celui tourné vers l'œuvre et pratiques artistiques, tantôt l'autre, celui de l'éduqué.

Les recherches historiques sur les débuts de l'instruction publique en France témoignent de la coexistence de ces deux tendances et nous permettent de saisir des éléments d'articulation eu égard aux attentes sociales. L'enseignement du dessin comme matière scolaire, nous fournit un bon exemple :

Le plus souvent citadins, les élèves se partagent entre ceux, minoritaires, venant des milieux relativement aisés du commerce ou des offices qui voient dans le dessin une discipline d'agrément complétant utilement l'instruction générale et ceux, issus du monde de l'artisanat, pour qui son apprentissage répond à des nécessités d'ordre professionnel. (Mérot, 1987, citée par d'Enfert, 2000, p. 608)

Cette coexistence, souvent traitée de manière mutuellement exclusive dans les textes officiels, prend des formes très diverses d'articulation dans le cadre des pratiques effectives, dont on sait beaucoup moins car peu étudiées. D'Enfert (2000) montre une série d'exemples de la fin du 18^e siècle où ces nouvelles attentes s'articulent avec l'organisation des savoirs et les modes d'enseignement hérités de l'Académisme :

Les méthodes pédagogiques employées par les professeurs relèvent d'un modèle plus ou moins normalisé, qui est celui de l'enseignement académique en usage au XVII^e siècle. Basé sur l'étude du corps humain, l'apprentissage du dessin se déroule en trois étapes dont la copie de modèles en deux dimensions, dessins, gravures au trait, estampes en manière de crayon, constitue le point de départ (p. 612)

L'on peut ainsi multiplier les exemples à partir desquels l'on peut dessiner une structure évolutive de la discipline avec la dimension descendante prescrivant les attentes et fonctionnement institutionnel mais également la dimension ascendante des logiques disciplinaires qui émergent par l'interprétation et adaptation de ces prescriptions aux multiples contextes d'action pédagogique et didactique...

Quatre grands moments d'articulation

Revenons à cette idée de «logiques locales» issues des pratiques didactiques. Par rapport à l'évolution concomitante et aux croisements des deux tendances évoquées, nous pouvons proposer quatre exemples de grands moments dans lequel émergent, au sein des pratiques, des articulations particulières qui marquent l'évolution de la discipline :

- un premier moment correspond à la primauté de la tendance orientée «œuvre d'art» lors de l'avènement de l'instruction publique obligatoire, notamment son développement durant le dernier tiers du 19^e siècle en Europe ;



- un deuxième moment orienté «pratiques artistiques», que l'on peut situer entre fin du 19^e et les années 1960;
- un troisième moment orienté «activités créatives» couvrant la période 1960-2000;
- un quatrième moment orienté «compétences», à partir des années 2005.

Nous n'avons pas malheureusement la place pour aborder ici l'ensemble des éléments qui se jouent dans les croisements entre les deux tendances et qui définissent les «colorations» spécifiques de chaque moment. Coloration qui, et c'est là tout l'intérêt de la démarche, a des incidences dans les situations et formes didactiques de travail que les enseignants mettent en place. Nous illustrerons donc ce fonctionnement à partir des deux premiers moments dans lequel le croisement «obéit à» ou «se projette vers» des changements des éléments du système didactique qui finissent par se cristalliser en modes d'organisation didactique de la discipline scolaire. Ceci nous permettra d'aborder les prémisses du troisième moment.

Le dessin comme discipline scolaire : premier moment

Comme souligné plus haut, pour les disciplines artistiques à l'école le 20^e siècle hérite d'un enseignement considéré comme général et centré sur un patrimoine d'œuvres. Cet enseignement peut être caractérisé par plusieurs aspects :

- il est le résultat de la démarche de théorisation de l'objet artistique, autour de l'édition de traités et la création et élargissement des académies 17^e siècle. Par exemple l'organisation et hiérarchisation de la peinture en *genres*;
- et, en conséquence, la production d'un héritage associé aux valeurs et visions de la société des Etats-Nation naissants sur la base d'un idéal de «civilisation»;
- l'organisation des savoirs est hiérarchisée selon des principes de difficulté d'exécution, donc directement liés à leur acquisition;
- cette transmission est basée sur la *pratique* et débouche sur des formes scolaires qui organisent les activités dans l'atelier en tant qu'espace spécialisé de travail.

Tel est le système qu'instaurent les académies du 17^e siècle comme résultat d'un mouvement d'organisation corporative des artistes qui règle, à la fois, les savoirs, les pratiques de la discipline et les modes de transmission, contribuant ainsi à asseoir des significations de l'art et ses pratiques dans la société. Les académies instaurent le néoclassicisme comme référent privilégié et la méthode académique comme mode de transmission du métier.

Les inclinations esthétiques des professeurs, fidèles à l'héritage classique, rejaillissent tant sur les modèles offerts aux yeux des élèves que sur les écrits théoriques qui viennent à l'appui de leur enseignement : de Léonard de Vinci à Poussin, de Raphaël à Bouchardon (...), les professeurs se réclament des grands maîtres du passé, lointain ou récent (...) Certains se livrent même à des lectures d'ouvrages sur l'art ou concernant la vie et l'œuvre de grands maîtres : tout en dessinant, les élèves reçoivent ainsi une ébauche de formation théorique qui vient à l'appui des conceptions esthétiques qui leur sont inculquées. (D'Enfert, Ibid, p.614)



Le métier d'artiste peintre ou de sculpteur est celui des professeurs de l'instruction publique du primaire supérieur et du secondaire qui se développe tout au long du 19^e siècle. Enseignants devant faire face à une réalité institutionnelle qui diffère, dans ses finalités, ses moyens et son public, des principes et modes de travail de la formation au métier d'artiste peintre ou sculpteur :

(...) à Rouen, le professeur affirme enseigner « tous les genres du dessin et en général tout ce qui peut contribuer à faire fleurir l'industrie et perfectionner les manufactures en tout genre ». (D'Enfert, Ibidem, p. 110)

(...) certains peintres, bien que de formation académique, n'hésitent pas à bousculer la hiérarchie des genres en plaçant l'architecture en bonne position dans le plan de leur cours, ainsi à Niort ou à Poitiers. (D'Enfert, Ibidem, p. 611)

Tension entre attentes qui, comme le montrent ces exemples, est alors résolue localement. Or, ces formes locales d'apprentissage didactique finissent elles aussi par se cristalliser dans des savoirs et formes de travail qui s'adaptent au mieux aux réalités institutionnelles. C'est ainsi qu'émerge, par exemple, la « méthode géométrique » de E. Guillaume comme élémentarisation de savoirs artistiques académiques, avec la prétention de devenir le socle commun autant des métiers techniques (ouvriers, artisans, dessin pour l'ingénierie, l'architecture, l'industrie) que des métiers artistiques :

Or, l'enseignement du dessin tel que nous l'entendons doit être fait pour tous, pour les ouvriers aussi bien que pour les gens du monde. Il doit, non susciter des hommes de génie, ce qui n'est le propre d'aucune éducation, mais produire des auxiliaires habiles, des praticiens capables et aussi de bons esprits. Même en élevant le point de vue primaire auquel nous nous plaçons, on peut dire que faire commencer l'étude de l'art comme celle d'une profession exacte, c'est le meilleur moyen de régler les esprits. Si par là on apaise la crainte souvent manifestée de susciter chez l'ouvrier les aspirations de l'artiste, on combat en même temps la vanité de l'artiste qui lui ferait repousser, comme le mettant au niveau de l'ouvrier, la connaissance préalable des moyens pratiques. (Guillaume, 1882, p. 685)

Un déplacement : de l'œuvre vers l'ouvrage.

Le processus d'élémentarisation tel que proposé par Guillaume est un développement de l'effort de théorisation de l'art suite à la création des académies. Durant le siècle des lumières se développe le travail des académies et, au nom de la science et du progrès (Condorcet), l'on est à la recherche de principes universaux. L'art n'y échappe pas :

Entre l'art et la science l'union ne saurait être plus intime. La géométrie, en nous enseignant que les surfaces et les solides sont bornés par des lignes, nous donne pratiquement l'idée la plus claire et la plus complète du dessin, qui réside dans les contours. (...) On peut donc dire que la science contient le principe exact de toutes les branches du dessin et affirme l'unité du dessin lui-même(...)

On observa d'ailleurs que la figure des corps célestes et de leurs systèmes, et même que la forme de plusieurs corps inorganiques et celle de tous les corps organisés attestent l'intervention d'une géométrie suprême. Mais si la géométrie



préside à la conformation des êtres, si elle y intervient comme une cause et un signe expressif de leur perfection, elle existe aussi dans la constitution des esprits.

(...) Les éléments du dessin qui a les beaux-arts pour objet lointain se joindront naturellement au dessin linéaire [Pestalozzi] et géométrique. (Guillaume, 1882, pp. 684-185)

Sur la base de ces principes universaux, l'on glisse d'une référence au patrimoine d'œuvres vers une référence aux processus poïétiques, qui traitent surtout de l'«ouvrage» comme processus de production de l'œuvre. De nombreux textes sur le processus de production de l'œuvre verront le jour aux débuts du 20^e siècle pour l'ensemble des champs artistiques. Il s'agit très souvent de *manifestes*, avec ce que ce genre comporte de révolutionnaire et programmatique, par exemple : le *manifeste du symbolisme* de Moreas (1886), le *manifeste du futurisme* de Marinetti (1909), le *Sept manifestes Dada* de Tzara (1924), le *manifeste du Bauhaus* de Gropius (1919).

Dans les différents arts l'on cherche ainsi à produire des grammaires que l'on associe aux processus poïétiques de production de l'œuvre : la kinésphère et sa kinétophographie (1928), la notation chorégraphique de Laban (1928), ou encore la grammaire des arts de Kandinsky (1926). Chez ce dernier, son goût pour une science contemporaine qui s'éloigne du matérialisme et du positivisme, l'orientera vers une introspection expérimentale,

(...) qui consiste en une combinaison de la méthode objective et de l'introspection utilisée par certains psychologues. Malgré toute une série d'énonciations purement idéologiques, dès que Kandinsky se sert de la méthode d'introspection pour analyser soit le processus créateur lorsqu'il peint, soit les sensations qu'il éprouve devant les œuvres d'art, il nous fournit des éléments précieux pour comprendre le mécanisme de la création et pour analyser les divers composants d'un tableau (Vitale, 1989, p.190).

Tout concourt vers l'ouvrage en tant que systématisation du processus artistique : ce n'est plus l'*operatum* que l'on codifie et l'on met en texte ; c'est l'*operans*, l'œuvre comme processus (cf. Meyerson, 1948) que l'on s'attache principalement à décrire et comprendre.

Deuxième moment : les pédagogies de l'artistique

Entre la fin du 19^e siècle et les débuts du 20^e, Janus montre son autre visage et la deuxième tendance du «sujet de l'action éducative» prend le devant de la scène. Se réclamant des pionniers de la pédagogie (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori,...), l'effort de théorisation se manifestera d'abord au sein de pratiques artistiques émergentes. Il pénétrera ensuite le contexte de la formation des artistes puis sera largement diffusé à l'école obligatoire durant la deuxième moitié du 20^e siècle. Ce travail de théorisation se construit en opposition aux valeurs et pratiques institutionnelles artistiques et de formation généralisées vers la fin du 19^e siècle, ceci à partir d'une relecture idéalisée de l'enfance (Pernoud, 2003) qui sert de repère pour l'élaboration de leur posture critique à l'égard des conceptions et des pratiques contemporaines.



Ce constat nous permet de comprendre l'émergence d'une figure centrale, celle de l'artiste-pédagogue, qui constitue aujourd'hui l'enseignant-type dans les disciplines scolaires artistiques : devant des théorisations novatrices du processus artistique (les artistes de la Bauhaus, par exemple), souvent avec une forte dimension personnelle liée au statut d'« auteur » (par exemple, chez Grotowski pour les arts de la scène, chez Jaques-Dalcroze pour la musique, chez Dubuffet pour les arts plastiques), il ne semblait pas y avoir d'autre solution pour ces artistes théoriciens que de réfléchir au déploiement de leurs idées en prenant eux-mêmes en charge la formation des artistes.

Cette tendance se manifeste autour de trois topiques : en termes de visées, la subjectivation de l'expérience esthétique comme moyen de retrouver les racines profondes de la créativité humaine ; en termes de moyens, l'activité comme milieu de construction de soi ; en termes de contenus, les techniques de construction de soi, les techniques du corps (Mauss, 1938) mais aussi les techniques psychiques : « (...) les valeurs-de-vie (sport, art primitif, culte de l'enfant, eugénisme, etc.) sont en « révolte » contre l'« intellectualisation » qui fut « surestimée » pendant des siècles (...) » (Leroux à propos de Scheler, 2005, p. 31).

Une culture de la conscience morale pour un « retour aux sources » ...

Ce sont les pionniers de la réflexion pédagogique qui, à la suite de Rousseau, vont être principalement sollicités par les défenseurs d'une nouvelle conception de l'artiste comme auteur de sa propre identité, à la fois privée et professionnelle, qui a pour origines la

(...) compréhension (protestante) du christianisme comme développement de la liberté individuelle intérieure du fidèle, d'une culture de la conscience morale opposée à l'inculcation tout extérieure d'habitudes purement mécaniques autant qu'à l'idée de s'abandonner à la pression des penchants et inclinaisons (Dubreucq, 2006, p. 97)

Une des caractéristiques saillantes de cette mouvance orientée vers le processus de construction du soi artistique est la nécessité de le faire par opposition à une tradition immédiatement antérieure d'œuvres, de pratiques culturelles et de modes de transmission, qui est considérée comme rigide, routinière et mécanique. C'est, par exemple, le cas de Stanislavski qui, dans *la formation de l'acteur* (1936), dramatise la situation de formation dans laquelle Torstov, le metteur en scène et formateur, met en évidence les préjugés et automatismes hérités du jeu d'acteur du théâtre bourgeois afin d'éviter que Kostya, l'élève-acteur les reproduise dans un jeu stérile dénué d'émotions propres ou à produire chez le spectateur. De cette caractéristique en découle une deuxième : la construction de soi passe, notamment, par une déconstruction des habitudes inculquées. Il en découle un principe d'ascèse qui structure les nombreux systèmes, méthodes, traités, manifestes de cette époque. Le système d'exercices de Stanislavski (1934 ; 1980) pour établir les actions physiques de l'acteur, ou les exercices rituels et les pratiques contrôlées dans le *Laboratoire* de Grotowski (2008)...



A l'un des traits de la société démocratique – poser l'individu en principe normatif des normes et de règles de la vie – répondent en écho les manières dont ces individus sont appelés à se pencher sur eux-mêmes, à travailler leur être intime en employant certaines techniques et en s'appliquant certains exercices, pour devenir eux-mêmes (Dubreucq, 2006, p. 91)

Des systèmes de techniques qui ne sont plus des techniques de l'œuvre mais celles de l'ouvrage, visent directement la personne comme artiste comme quelqu'un capable de se transformer. Une transformation qui n'est pas considérée comme le produit d'une quelconque acculturation : au contraire, l'ascèse vise une déculturation et la possibilité conséquente de déployer la spontanéité et le naturel de la personne. Face à une culture industrielle déshumanisée, dans laquelle la machine tend à remplacer l'homme, qui se reproduit par ailleurs à travers une école que l'on considère participer par ses visées et modes de fonctionnement à ce processus d'aliénation, l'art apparaît à l'époque comme un espace de révolte, mais aussi de récupération de la nature humaine.

Le maître : guide du processus de création artistique

Notre réflexion se situe toujours au niveau de la formation des artistes, car dans ce cadre l'école obligatoire joue surtout un rôle d'image sollicitée comme argument rhétorique : elle représente la source des habitudes et mécanismes qu'il faut déconstruire pour laisser émerger le naturel de l'homme. Comme souligné auparavant, c'est durant cette période qu'émerge la figure de l'artiste-pédagogue.

Sa légitimité tient, d'une part, à ce que sa vie et son œuvre témoigneraient de la capacité d'avoir rompu avec les institutions et les habitudes de l'art officiel ; d'autre part, en ce que cette posture avant-gardiste serait le résultat de démarches fondatrices qui passent par l'étude et la systématisation du processus de production artistique. Ainsi, l'expérience artistique passe par l'expérimentation et s'articulent alors les visées des *manifestes* avec les moyens des *laboratoires* (Grotowski) et des *ateliers* (Bauhaus), dans lesquels l'on expérimente et l'on déploie des *systèmes* et des *méthodes* (Stanislavski, Laban, Jacques-Dalcroze).

En ce qui concerne la formation dans les arts plastiques et visuels, l'espace de l'atelier est conservé, mais les formes de travail sont modifiées en ce qu'elles visent principalement non plus le produit du travail de l'apprenant mais l'observation et l'accompagnement de ses processus de construction personnelle.

L'art ne reproduit pas le visible ; il rend visible. [Dans le domaine graphique] le merveilleux et le schématisme propres à l'Imaginaire s'y trouvent donnés d'avance et, dans le même temps, s'y expriment avec une grande précision. (...) L'art pur suppose la coïncidence visible de l'esprit du contenu avec l'expression des éléments de forme et celle de l'organisme formel. (...) Il ne faut surtout pas se laisser induire en erreur et prendre, par exemple, pour organisme la représentation d'un corps sous prétexte qu'on peut constater la justesse des proportions (...). Il s'agit là de l'art d'un Autre, dont les œuvres, simples exemples, éduquent à en faire autant, avec les données plastiques, analogiquement (Klee, 1920. Extraits cités par Ressouni-Demigneux, 2010, p. 228).



Pour les tenants de cette conception, la notion d'artiste-pédagogue résout le paradoxe d'éduquer sans aliéner à partir d'une conviction répandue grâce aux discours et pratiques éducatives de Pestalozzi, de Fröbel et de Montessori, notamment.

Je ne vois même pas où la directrice [de l'école maternelle] peut puiser des éléments d'éducation intellectuelle et morale en dehors du jeu libre. Quelle prise a-t-elle, en effet, sur un enfant dont elle ne connaît ni les aptitudes ni les penchants? (Kergomard, 1886, t. I, p.52)

Voilà que l'enseignant (à l'école) et le maître (à l'école professionnelle) voient renouveler leur rôle de transmission avec une toute nouvelle fonction qui est celle de l'observation de l'activité naturelle de l'enfant, pour le premier, et des talents potentiels du jeune artiste pour le deuxième. Dans les deux cas l'action enseignante et ses visées ne dépendent plus d'un projet préalablement posé. Désormais, c'est la nature de l'élève qui donne des indices à l'enseignant des actions qu'il peut effectuer à son égard pour favoriser son déploiement.

Dans notre domaine s'installe de cette manière un nouveau rôle social, celui du spécialiste-pédagogue. La sensibilité spécifique de l'artiste, récupérée et formalisée à travers un long travail de techniques corporelles et psychiques serait, selon cette conception, la base incontournable qui le légitime comme observateur, découvreur et accompagnateur des processus de construction du soi artistique des élèves.

Lorsque l'école entre dans une phase de rénovation dans le cadre du mouvement de la Nouvelle Ecole, l'éducation artistique entre elle-même dans une phase qui commence à laisser de côté la copie et la reproduction de modèles en tant que tâche centrale des élèves et à apprécier dans les productions enfantines l'originalité et l'expression personnelle (Aguirre, 2005, p.177).

Ce processus de rénovation, à la fois de l'art et de ses modes de transmission, passera par une image prégnante, dont la force se fait encore sentir aujourd'hui, qui est celle de la spontanéité créative de l'enfance. Un terme dans lequel les théoriciens rénovateurs de l'éducation artistique comme Lowenfeld ou Read, mais aussi de nombreux artistes des avant-gardes, font coïncider les processus phylogénétiques de l'espèce humaine et ceux ontogénétiques du développement individuel (Pernoud, 2003 ; 2005).

Les enfants, qui créent directement à partir du mystère de leurs sentiments, ne sont-ils pas plus créateurs que l'imitateur des formes grecques? Les sauvages ne sont-ils pas des artistes, eux qui ont leur propre forme, forte comme la forme du tonnerre? (Macke, 1987, p.113)

Les prémisses du 3^e moment : Observation du jeu... et glissement de l'enseignement vers l'expérience éducative artistique

Le rabattement des développements phylogénétique sur l'ontogénétique par les artistes-théoriciens recoupe un glissement opéré dans les enseignements artistiques à l'école, qui a fait l'amalgame entre de la posture de l'enseignant observateur de l'activité spontanée des élèves (Kergomard, 1876) et celle de la psychologie expérimentale des débuts du 20^e siècle (Kellog 1987 ; Luquet, 1922) : ce sont les prémisses du troisième moment, celui du processus créatif.



Cet amalgame a comme vecteur la conception de Pestalozzi sur l'activité enfantine : « dès les années 1870, en effet, l'un des maîtres mots de la pédagogie républicaine est celui l'activité » (Dubreucq, 2006, p. 98). Un exemple typique : de l'observation de l'activité spontanée de l'enfant (Kergomard, 1876) comme base de l'intervention enseignante en maternelle, l'on « glisse » vers une **observation-intervention** de l'activité enfantine spontanée et dans « son milieu », qualifiée par les psychopédagogues comme Ferrière d'« expérimentale » en référence aux démarches de recherche de la psychologie expérimentale naissante (Claparède, 1909 ; 1931) :

Ce tâtonnement ne saurait évidemment être qualifié d'« expérimental ». Il s'agit là de ce que Buyse (1935), dans une distinction célèbre qui vise très certainement Ferrière, propose d'appeler, par opposition à l'« expérience expérimentale », l'« expérience expérimentée ». Cette dernière est acquise, non par la mise en place d'un dispositif faisant jouer des variables de recherche, mais par la réflexion des innovateurs sur leurs propres essais en vraie grandeur. Buyse accorde que ce type d'« expérience » est l'un des moyens par lesquels les acteurs de terrain peuvent rendre leur pratique fructueuse. Mais il lui conteste l'essentiel de la démarche scientifique : la disposition à contester les intuitions auxquelles on accorde *a priori* créance. (Hameline, 2005, p. 72)

À ce stade les artistes-pédagogues à la recherche d'une reconnaissance institutionnelle (par exemple, Jaques-Dalcroze cherchant à faire entrer la rythmique comme matière scolaire à Genève), font appel aux avancées de la science (anthropologie/ethnologie, sociologie, psychopédagogie) pour argumenter leurs conceptions de l'art et de sa transmission. Cet appel à la science paraît d'autant plus facilité qu'il correspond à la « méthodisation » de nombreuses démarches de production et de transmission artistiques que nous avons soulignées. De nombreux termes circulent dans le champ scientifique comme dans le champ artistique, et se produisent des glissements de sens permettant d'asseoir les logiques discursives pour de nouvelles conceptions de la pratique disciplinaire, par exemple :

- le terme expérimentation artistique ou scientifique
- le terme méthode (d'enseignement) et méthode (de recherche scientifique)

Au niveau des pratiques éducatives dans l'espace scolaire, ces glissements sémantiques et amalgames théoriques sont à l'origine de la permanence dans le temps de certains éléments didactiques qui font aujourd'hui partie de diverses couches des praxéologies enseignantes.

Education par le faire

C'est le cas de l'idée d'une éducation par *le faire* chère aux pionniers comme Pestalozzi ou Fröbel, qui est un trait durablement installé de nos pratiques disciplinaires. Cependant, ce « faire » a visé des choses très différentes tout au long de l'évolution de ces disciplines.

Ainsi, le dessin pour Pestalozzi (vers 1830) est un savoir qui passe par le faire mais vise des capacités intellectuelles d'observation des « structures » de la nature :

Ce ne sont pas des lignes que la nature donne à l'enfant, elle ne lui donne que des objets et nous ne devons lui donner les lignes que pour l'aider à bien voir



les objets, mais il faut se garder de lui enlever les objets et de ne lui faire voir que des lignes (Pestalozzi cité par Guillaume, 1882, p.690)

Alors que le « faire » chez Guillaume (1882) s'oriente beaucoup plus clairement vers l'entraînement du couple œil-main visant les formes consacrées par les Beaux-Arts, mais orientées vers les métiers d'ouvriers spécialisés. C'est le cas, par exemple, dans son opuscule *Idée générale d'un enseignement élémentaire des Beaux-Arts appliqués à l'industrie* (1866, cité dans Buisson, 1882).

Lors du glissement vers le deuxième moment, débuts du 20^e siècle, le faire pratiqué dans les Ecoles Actives (vers les années 1920) s'assimile à l'activité spontanée (le dessin libre de Freinet) mais prend rapidement la forme du projet personnel accompagné.

Discussion : des praxéologies décantées

Reprenons la liste des quatre moments évoqués et procédons à quelques constats concernant les logiques locales qui sur lesquelles reposent les praxéologies qu'actuellement l'on peut repérer à l'école.

L'usage des référentiels en classe

Concernant l'œuvre d'art comme référentiel des pratiques didactiques, l'on constate un glissement de l'art vers le culturel (opéré à partir des années 1970 et généralisé dans les pratiques à partir des années 1980), qui fait entrer dans l'espace didactique un ensemble hétéroclite d'objets culturels (dont des reproductions d'œuvres d'art, notamment contemporaines). Le plus souvent, ces objets remplissent deux fonctions principales : soit comme « déclencheurs » de l'activité de l'élève, soit comme illustrations « après-coup » témoignant que l'activité de l'élève et sa production s'inscrivent bien dans des processus créatifs humains.

Ce glissement est la conséquence de deux phénomènes évoqués.

- D'une part, les apports des différentes sciences humaines et sociales (anthropologie, psychologie expérimentale, psychologie inter-culturelle, sociologie, notamment) concernant les processus créatifs de l'espèce humaine. Un « placage » de ces processus phylogénétiques culturels sur les processus ontogénétiques du développement individuel : si l'être humain comme espèce est créatif, en conséquence tout individu humain est potentiellement créatif. Phénomène disciplinaire qui est bien illustré dans les discours et pratiques sur *l'enfance de l'art* (Pernoud, 2003) qui ont essaimé durant la période des avant-gardes au début du 20^e siècle.
- D'autre part, ce placage a été facilement intégré dans les conceptions éducatives de nos disciplines grâce à la tendance à la généralisation, propre au travail de théorisation qui, dans le champ des arts, a donné lieu à la formalisation de savoirs génériques tant sur l'œuvre comme produit (le *traité des couleurs* de Goethe, la géométrisation du dessin, la grammaire picturale de Kandinsky, etc.) que sur l'œuvre comme processus. S'opère ainsi durant le 20^e siècle un glissement de savoirs génériques et universaux sur les productions humaines vers des capacités psychologiques considérées elles-mêmes d'un point de vue universel.



Ce double glissement, de l'art vers la culture et du spécifique de l'œuvre vers le générique de la créativité humaine, a d'importantes conséquences sur les référentiels didactiques aujourd'hui convoqués en classe.

Le « culturel » de la plupart des « objets » convoqués n'apparaît que sous des aspects génériques, décontextualisés et universalisants, puisque pointant davantage des processus créatifs eux-mêmes considérés comme universels et ancrés dans la psyché de l'individu. L'on ne peut donc pas affirmer que l'œuvre « disparaît » de l'espace didactique. Cependant, les modalités de sa présence très diffuse a des implications didactiques en termes de gestion de l'enseignement et aussi de processus d'apprentissage.

Du point de vue de l'enseignement : l'outillage psychologique au sens de Vygotski (1997) que représentent les œuvres et les techniques de l'ouvrage est difficilement mobilisé par l'enseignant. Lorsque l'œuvre est une incitation à l'action, ce sont souvent les aspects de surface qui sont pointés et l'injonction de ne pas l'utiliser comme modèle à imiter est très présente. L'œuvre est alors un indicateur de possibles de l'action vis-à-vis d'un matériau, davantage utilisée comme contexte de l'activité que comme vecteur. Lorsque l'œuvre apparaît en fin de parcours, elle fait office de « preuve » de l'adéquation ou de la proximité des processus de l'élève avec des phénomènes culturels... qui eux-mêmes sont rarement questionnées, analysés ou problématisés. Dans les deux cas, l'œuvre sert rarement de référentiel, formel, thématique ou technique pour orienter l'activité de l'élève.

En plus de ce statut mésogénétique (Mercier & Sensevy, 2007) de l'œuvre, l'amalgame du phylogénétique et de l'ontogénétique est également accompagné de conséquences topogénétiques importantes : des choix thématiques, formels, voire des trouvailles techniques à partir d'une base standard d'usages d'outils et de matériaux sont confiés à la responsabilité de l'élève, qui devrait puiser des ressources pour l'action dans ses capacités propres (imagination, sensibilité, culture personnelle, histoire personnelle, etc.).

Ce n'est pas que, dans cette optique, l'on ne considère pas l'importance des inputs culturels dans le développement des capacités. Cependant, une conception naturaliste des rapports sujet-environnement, selon laquelle le développement est potentialité structurelle déjà inscrite dans le patrimoine biologique et psychologique de l'individu, conduit les choix didactiques vers une vision de l'action externe sur le développement très proche de celle défendue par Rousseau :

Rousseau insiste le premier sur la portée éducative du dessin. Toutefois, il ne veut pas que son élève devienne un artiste ; le dessin doit servir chez lui à développer la justesse de l'œil et l'habileté de la main ; aussi ne lui donnera-t-il pas un maître : il se bornera à lui faire copier des objets d'après nature. (Cité par Guillaume, 1882)

Ces quelques éléments nous permettent d'avancer dans une lecture des praxéologies actuelles des enseignants dans les disciplines artistiques, qui ne soit pas uniquement descendante, à partir des déterminants socio-institutionnels fort divers, mais également ascendante. L'articulation des deux mouvements permettant ainsi de repérer, parmi les « logiques internes » à ces praxéologies, celles qui sont porteuses de pertinence et d'efficacité eu égard à un projet scolaire dynamique.



Un exemple d'étude de cas : une conception scripturale du culturel

Le cas que nous vous proposons est celui d'une séquence didactique en activités créatrices sur textile, menée par une enseignante avec plus de 15 ans d'expérience, qui a accepté de travailler sur sa propre lecture des attentes du PER en collaboration avec d'autres enseignants de son domaine disciplinaire.

La séquence, qui comporte huit séances de deux périodes dans une demi-classe de 9^e Harmos (10 élèves) propose aux élèves la réalisation d'un coussin dont le décor (motifs et couleurs) fait référence aux « molas », textiles des indigènes d'Amérique centrale. Le travail de réalisation effective du coussin et des décors (découpage des tissus, faufilage manuel, couture à la machine, collage des décors, remplissage...) a été fortement orienté vers des gestes techniques décontextualisés et a occupé plus du 90% du temps total de la séquence.

Concernant les autres activités proposées par l'enseignante afin de répondre aux attentes relatives à l'injonction du plan d'études romand (PER) de travailler l'axe « culture », elles ont eu lieu essentiellement durant la première leçon de deux périodes (100 min). Cette première leçon a été consacrée à une première activité (5 minutes) d'observation d'images (photographies photocopiées de motifs molas) et commentaires des élèves. Une deuxième activité a consisté en la lecture silencieuse d'un texte encyclopédique sur les molas (3 min), dont l'enseignante a fait ensuite une lecture à haute voix commentée (10 min), soulignant les aspects anthropologiques (représentation des mythes mais aussi des faits marquants de la vie quotidienne de la communauté ; insistance sur la fonction totémique des motifs d'animaux) et les aspects formels (primauté des motifs d'animaux stylisés, couleurs très vives et contrastées, technique particulière de couture par évidage de différentes couches de tissus colorés). Une troisième activité a été dédiée à une nouvelle lecture silencieuse (3 min) d'une photocopie sur les totems dans les civilisations indigènes d'Amérique du Nord, suivie d'un échange (3 min) sur les liens « animal-pouvoirs ou capacités ». Dans la quatrième activité les élèves ont été invités à choisir leur animal-totem puis à en dessiner une première ébauche sur une feuille de 10 x 10 centimètres (16 min) ; des photographies de livres et encyclopédies sur les animaux leur ont été proposées comme support pédagogique. Une fois que les élèves avaient fini l'ébauche et le choix du totem, une cinquième activité a consisté à réaliser un premier dessin du totem à l'échelle 1 : 1, comme motif principal du décor de leur coussin.

À partir de cette cinquième activité (deuxième période de la première leçon) deux phénomènes marquants sont à mettre en évidence. D'une part, c'est le moment de la séquence où l'enseignante (mais aussi les élèves) considèrent que commence véritablement le processus de production du coussin. À partir de ce moment-là, l'organisation des tâches d'enseignement de la séquence sera basée sur les étapes d'une marche à suivre de production. D'autre part, le choix personnel du totem et de son dessin marque également le moment où les rythmes de travail des élèves vont fortement se différencier : le rythme de travail de ceux qui avancent en même temps sera de deux tiers jusqu'à la troisième leçon, puis d'un tiers jusqu'à la sixième, moment où l'enseignante « prend en main » les élèves en retard et les aide de manière soutenue afin qu'ils rattrapent leur retard.



L'analyse des entretiens menés avec les enseignants de la discipline ainsi que celle de la séquence d'enseignement mise en œuvre montrent que les dimensions de l'« artistique » et du « culturel » ont été perçues par les enseignants comme cristallisant l'aspect novateur du plan d'études, mais aussi comme source de difficultés possibles. Pour les travaux manuels (TM) et les activités créatrices sur textiles (ACT), leur inclusion au domaine « arts » dans ce nouveau plan d'études posait d'emblée un problème d'identité disciplinaire. En effet, la cohérence disciplinaire construite par la profession tend davantage à référer leurs enseignements aux pratiques socio-professionnelles de l'artisanat qu'à celles des artistes. Cette cohérence peut être considérée comme une réponse à des facteurs de divers ordres notamment,

- Disciplinaires : l'origine des disciplines dites « manuelles » dans les programmes de l'école obligatoire, liées aux visées politiques de former des ouvriers qualifiés et des ménagères (Magnin, 1996) ;
- De formation initiale : le bassin de recrutement des enseignants, tous issus du monde des métiers liés à l'artisanat et PME ;
- De visées psychopédagogiques : malgré des changements importants que nous ne pouvons pas analyser ici faute de place, les visées initiales des manualités à l'école obligatoire ont été articulées aux attentes de certains dispositifs d'intégration issus de l'éducation spéciale (Chauvière & Plaisance, 2000). L'atelier s'institue ainsi, notamment, comme un lieu accueillant des élèves considérés en difficulté scolaire et que l'on prépare à la filière des apprentissages.

L'organisation de la séquence en fonction des étapes d'une marche à suivre montre à quel point les formes scolaires instituées constituent une grille de lecture dans l'introduction de nouvelles pratiques :

- Elle mobilise un référentiel « artisanat », dont la dimension esthétique n'est pas absente comme en témoignent les attentes enseignantes du travail sur les motifs des totems et sur le choix des couleurs. Notons cependant que cette celle-ci ne sera pas assumée par l'enseignante en termes d'enseignement ni d'évaluation, car considérée comme relevant de la sphère personnelle des élèves ;
- Elle institue le « culturel » comme un « plus », ayant un intérêt qui n'est pas nié par les enseignants mais dont la prise en compte tendrait à faire augmenter les besoins en temps d'enseignement pour des disciplines dont la charge horaire est déjà réduite à une portion congrue du temps scolaire. Ceci notamment parce que l'apport culturel est envisagé à partir de supports textuels et de modalités de travail (lire, commenter, écrire) considérées comme annexes par rapport aux tâches manuelles principalement visées.

On trouve ainsi dans la proposition de l'enseignante une recherche de cohérence concernant le glissement des frontières des disciplines artistiques vers le culturel (Davies, 1997 ; Hennion, 2007) qui se décline, par ailleurs, dans un « partage » des responsabilités relativement aux axes du plan d'études : les axes « techniques » et « culture » relevant des apports enseignants et les axes « perception » et « expression » relevant de choix devant être assumés par les élèves.

Or, ces recherches de cohérence peuvent être disciplinairement pertinentes ou non. Le pari actuel est celui d'inclure les enseignants eux-mêmes dans des logiques



d'analyse didactique de leurs pratiques d'enseignement comme un moyen de prise de distance, de réflexion, de diffusion ou d'ajustement des praxéologies du métier. Ainsi échapperons-nous peut-être aux deux écueils des recherches en sciences de l'éducation, notamment en didactiques, que sont la psychologisation (la source explicative serait dans la psyché des sujets) mais aussi celui du relativisme contextuel fréquent dans les travaux issus des ethnométhodes.



Références

- Buisson, F. (1882). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris : Belin.
- Chervel, A. (1977). *La grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Claparède, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kundig.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Compère, M. (1989). La question de disciplines scolaires centrales : le cas des langues anciennes. In INRP (Ed.), *Les enfants de la patrie : Education et Enseignement sous la Révolution française* (pp. 139-181).
- Compère, M.-M., & Savoie, Ph. (Eds.). (2001). L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire : XVI^e-XX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, 90.
- Davies, J. (1997). The «U» and the well of «C». Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard Project Zero. In A. Kindler, B. Darras (Eds.), *Child development in art* (pp. 46-58). Reston, VA : National art education association.
- D'Enfert, R. (2000). L'enseignement du dessin dans les écoles centrales (1795-1802). *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 36(2), 601-629.
- Dubreucq, E. (2006). Philosophie de l'éducation et philosophie du sujet. Pour une enquête philosophique sur la figure moderne de la subjectivité dans l'expérience éducative moderne. *Le Télémaque*, 30(2), 77-106.
- Gascón, J. (1998). Evolución de la Didáctica de la Matemática como disciplina científica. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18/1(52), 7-33.
- Gropius, W., & Wingler, H.M. (1919/1997). *Bauhausbauten Dessau*. Berlin : Mann.
- Grotowski, J. (2008). *La Lignée organique au théâtre et dans le rituel : conférence et cours* (2 CD MP3). Paris : Livre Qui Parle.
- Guillaume, J. (1882). L'enseignement du dessin. In F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie* (pp. 684-689). Paris : Hachette. Répéré à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f688.image>
- Hameline, D. (2005). Relater sa pratique ? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879-1960) : entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande. *Revue française de pédagogie*, 153, 67-80.
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste : excellence et singularité en régime démocratique*. Paris, France : Gallimard.
- Hennion, A. (2007). *La Passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.
- Jullien, M.-A. (1842). *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut à Yverdon, en Suisse*. Paris : Hachette. Référence citée par Dubreucq, 2006.
- Kandinski, V. (1969). *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Kandinski, V. (1970). *Point, ligne, plan*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Kellogg, R. (1987). Les archives de Rohda Kellog (traduit par C. Pageard). *Communication et langages*, 71, 23-32.
- Kergomard, P. (1886/1974). *L'éducation maternelle dans l'école* (2 tomes). Paris : Hachette.
- Leroux, H. (2005). *De la phénoménologie à la sociologie de la connaissance*. Paris : L'Harmattan.
- Luquet, G. (1922). La méthode de l'étude des dessins d'enfants. *Journal de psychologie*, XIX(3), 193-221.
- Macke, A. (1912/1987). Les masques. In W. Kandinsky, & F. Marc (Eds.), *Présentation et notes par Klaus Lankheit, L'Almanach du Blaue Reiter*. Paris : Klincksieck.
- Marinetti, F.T. (1909/1980). *Le Futurisme* (textes annotés et préfacés par Giovanni Lista). Lausanne : L'Age d'Homme.
- Mauss, M. (1938). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4. Répéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthro/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf
- Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Education et didactique*, 2(1), 7-40.
- Mérot, C. (1987). La fréquentation des écoles centrales : un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française. *Bibliothèque de l'école des chartes*, 145, 407-426.
- Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin.
- Moreas, J. (18 septembre 1886). *Manifeste du symbolisme (supplément littéraire)*. Le Figaro, pp. 1-2.
- Pernoud, E. (2003). *L'invention du dessin d'enfant. En France à l'aube des avant-gardes*. Paris : Hazan.
- Pernoud, E. (2005). De l'art enfantin à l'art puéril. L'enfance de l'art mythe et démythification. *Art & Sociétés*, 4. Répéré à <http://www.artsetsocietes.org/f/f-pernoud.html>



- Pestalozzi, H. (1801/1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants ?* Albeuve : Castella.
- Poliakov, S. (2006). *Interactions esthétiques. Les fondements figuratifs du système de Stanislavski* (Thèse de doctorat, Université Lyon 2 sous la direction de C. Hamon-Siréjols et B. Picon-Vallin). Repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2006.poliakov_s&part=120401
- Pommier, E. (2007). *Comment l'art devient l'Art*. Paris : Gallimard.
- Ressouni-Demigneux, K. (Ed.) (2010). *Les grands traités de peinture*. Paris : Beaux-Arts.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Etudes at autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Stanislavski, C.-S. (1934). *Ma vie dans l'art* (traduit par N. Gourfinkel et L. Chancerel). Paris : Editions Albert.
- Tzara, T. (1924/1996). *Dada est tatou. Tout est Dada*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Vitale, E. (1989). *Le Bauhaus de Weimar : 1919-1925*. Bruxelles : Mardaga.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.