



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@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.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.revuedeshp.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**





Introduction

Isabelle MILI¹ (Université de Genève, Suisse) et
René RICKENMANN² (Université de Genève, Suisse)

Le présent ouvrage a pour objectif principal de faire le point sur la recherche dans le domaine des enseignements artistiques, eu égard aux changements institutionnels importants survenus depuis les années 2000 liés à la tertiarisation des formations d'enseignants (Ambühl & Stadelmann, 2010 ; Hofstetter & Schneuwly, 2001) soit directement à travers l'ouverture de formations universitaires d'enseignants, soit par le développement des filières de hautes écoles ; en soulignant qu'en Suisse les deux chemins sont institutionnellement à l'œuvre. Cette tertiarisation implique des attentes et des bouleversements concernant la place de la recherche et ses liens avec la formation. Du point de vue des leviers de la politique publique qui sous-tend ce mouvement, la recherche académique a joué un rôle important par rapport à une des stratégies d'amélioration du système, toujours en cours, qui est celle d'augmenter le niveau de formation des enseignants ainsi que de leurs formateurs :

On academic grounds, I believe that the proposals that I have put forward...point, inevitably, towards the provision of teacher education within a broader intellectual context than can be provided by a monotechnic....There are also strong arguments that the student experience in Scotland is likely to be enhanced through being educated in a broader HE context and, indeed, that the staff experience will be strengthened through contact with, or integration into, the research environment of a university. (Donaldson, 2011 : 29)

En ce sens, les institutions non universitaires de formation d'enseignants ont modifié leurs stratégies de recrutement en engageant de plus en plus de personnes pourvues de formations universitaires hautement qualifiées (master, master spécialisé, doctorat), tout en invitant ceux déjà engagés à poursuivre leurs formations en visant des diplômes de niveau universitaire. Cette stratégie d'amélioration du niveau général de la formation a impliqué aussi des modifications importantes concernant les objets et problématiques de recherches sur l'éducation et la formation et a conduit également vers un élargissement des domaines institutionnels et académiques légitimés à les prendre en charge. Un indice important en ce sens est l'augmentation significative de travaux, en termes d'objets de recherches, sur les savoirs de la pratique, les savoirs professionnels, les processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1993 ; Wittorski, 2008). En termes de visées de la recherche, un autre indice est l'importance donnée actuellement au financement de recherches de type « inquiry-based practice » (Donaldson, *Ibid*, p. 31), « fondamentales orientées vers l'application » et de « Recherche et Développement » (Rapport SEFRI/, 2016).

1. Contact : Isabelle.Mili@unige.ch

2. Contact : rickenmandelcastillo@gmail.com



Parmi ces nouveaux objets et problématiques, l'analyse du travail (Pastré, 2002), et en particulier l'étude du travail enseignant du point de vue sociologique (Maroy, 2006), dans ses incidences pédagogiques (Lussi-Borer *et ali.*, 2015 ; Tardif & Lessard, 2004) et dans ses dimensions didactiques (Philippot *et ali.*, 2016 ; Rogalski, 2004) se sont largement développés depuis plus de dix ans.

Recherches sur le travail enseignant

On peut constater que l'importance politique, économique et sociale de la formation des enseignants dans tous les pays engagés dans ces réformes aboutit à donner une place centrale aux sciences de l'éducation comme domaine académique chargé, à la fois, de la recherche et de la formation (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998 ; Lenoir & Sauve, 1998), ceci selon trois orientations principales.

Une première orientation réunit les études qui s'intéressent aux déterminants externes de l'action enseignante, avec des approches qui le considèrent comme agent social et institutionnel. Les études sur l'« effet-maître » (Bressoux, 2007 et 1994) constituent un exemple des travaux inscrits dans cette tendance, dont les déterminants analysés sont d'ordre sociologique et institutionnel. Sont abordés des déterminants sociologiques tels que l'origine et parcours de formation des enseignants (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 1992), ou encore leurs conceptions du fonctionnement de l'institution scolaire (Felouzis, 1997). D'autres recherches nuancent les liens de détermination (Crahay, 1990 ; 2000), ce qui conduit les chercheurs à « entrer » davantage à l'intérieur des établissements, en ouvrant la voie à la deuxième orientation, qui réunit les études qui envisagent les déterminants internes du travail enseignant. Elles ont en commun une perspective qui « considère que les savoirs et les conceptions de l'enseignant déterminent ses pratiques » (Roditi, 2011, p.32). Ces travaux adoptent une approche plutôt psychologique, se penchant notamment sur les conceptions (Wanlin, 2009).

Cependant, des approches inspirées de la cognition située (Lave & Wenger, 1990) vont faire le pont avec une troisième tendance et s'intéresser aux rapports de l'enseignant avec son environnement humain, en termes d'analyse des interactions (Schubauer & Perret-Clermont, 1997) et avec son environnement matériel, en termes d'analyse ergonomique. Par rapport à ces derniers, les études se focalisent sur le sujet au travail (Bucheton & Soulé, 2009 ; Clot & Faïta, 2000) et sur ses outils et ressources (Plane & Schneuwly, 2000). Cette troisième orientation réunit les études qui envisagent les déterminants historiques et culturels du travail enseignant, notamment la question du savoir et de sa transmission. En didactiques, la question se pose en termes de « rapport au savoir » comme variable concernant l'action enseignante en classe (Bronner, 1997 ; Houdement & Kuzniak, 2000 ; Maurice, 1996).

L'entrée « par les savoirs » caractérisera le champ des didactiques des disciplines, à partir de concepts majeurs comme ceux d'institution didactique (Sensevy, 1998 ; Schubauer-Leoni & Dolz, 2004), de milieu didactique (Brousseau, 1996), de contrat didactique (Margolinas, 2002 ; Perrin-Glorian, 1993), de rapport institutionnel au savoir (Chevallard, 2003). Dans ces approches l'enseignant sera considéré comme acteur des systèmes didactiques. Mais, contrairement à la focalisation sociocognitive de l'analyse du travail, le dessein sera davantage celui de caractériser la profession enseignante comme porteuse de savoirs relatifs aux « fonctions



enseignantes» et leurs incidences sur les autres éléments du système didactique : les apprenants et les savoirs disciplinaires. Cette approche systémique, qui implique que l'étude d'un des éléments du système didactique doit prendre en compte les facteurs explicatifs et les effets sur les deux autres éléments, permet à terme d'articuler les questions et niveaux fort divers associés aux processus de changement mentionnés, notamment :

- Du côté des savoirs disciplinaires, afin de décrire les interactions entre pratiques sociales de référence et institutions didactiques en termes de transpositions didactiques, mais aussi d'effets en retour que produisent les institutions d'enseignement et de formation sur les conceptions sociales des champs disciplinaires et leurs modes de fonctionnement ;
- Du côté des apprenants, afin de comprendre en quoi les savoirs et pratiques d'un champ disciplinaire contribuent au développement des sujets et comment, via les pratiques sociales de ces sujets (vie citoyenne, vie professionnelle, vie personnelle,...), le champ disciplinaire alimente en retour la vie sociale et culturelle des groupes humains ;
- Concernant les enseignants et les formateurs, dans le but de décrire comment leurs activités de travail contribuent à fonder, évaluer et transformer l'exercice de la profession et participer ainsi à la production des savoirs disciplinaires et leur diffusion.

Dans le cadre des enseignements artistiques, ces questions se déclinent en fonction des spécificités de l'évolution des disciplines artistiques et des pratiques socio-culturelles afférentes. Concernant les savoirs disciplinaires, les contributions à ce volume abordent notamment la question de la place des œuvres d'art et des objets culturels dans les enseignements et dans les formations professionnelles d'artistes et d'enseignants. Cette question fait appel à des concepts et modèles sur l'œuvre et les pratiques artistiques développées dans divers domaines des sciences humaines et sociales, notamment, l'anthropologie, la sociologie, l'ethnographie, les études sémiotiques... qui dotent de nouvelles significations ceux habituellement utilisés à partir de la philosophie et de l'histoire de l'art principalement. Le double aspect de l'œuvre, comme produit et comme processus, mise en évidence par Meyerson (1949), a également des incidences sur les questions liées aux processus d'apprentissage disciplinaire. Une fois que les significations du processus de production se déplacent de l'œuvre vers le sujet-artiste (Rickenmann, *dans ce volume* ; Mili *et al.*, 2013) ils modifient aussi en profondeur les modalités et visées didactiques de l'enseignement artistique (par exemple, Coasne, *dans ce volume* ; Didier, *dans ce volume*). Finalement, l'aspect systémique touche également les questions liées à la formation des artistes et celle des enseignants d'art et ouvre non seulement aux questions soulignées auparavant, mais aussi à celles qui émergent par rapport à un domaine historiquement caractérisé par une grande diversité institutionnelle.

Enseignement et formation dans le domaine des arts

La situation dans le domaine des arts et de leur enseignement est rendue complexe du fait de la séparation historique entre les dicastères de la culture et les sports d'une part, et l'éducation et la formation d'autre part... alors que les pouvoirs publics s'attendent à ce que les institutions qui y sont rattachées participent autant



à la diffusion du patrimoine et de la culture qu'à des tâches relevant de l'éducation non formelle et formelle. Concernant le champ de l'enseignement des arts, ces questions sont d'autant plus importantes que les fonctions de l'enseignement, de la recherche et de la formation se sont historiquement distribuées entre un nombre important d'institutions distinctes, avec des visées, des mandats et des moyens d'action extrêmement variés. En Suisse, par exemple, comme le soulignent les auteurs du rapport SEFI :

Dans le contexte politique actuel, la hiérarchisation est claire : la tâche primaire des HES est la formation, leur mandat de recherche étant considéré comme secondaire. Mais, simultanément, les HES s'efforcent de renforcer leurs capacités de recherche, notamment pour atteindre une masse critique. Les tensions qui en résultent aboutissent à l'exigence d'un débat ouvert sur l'ampleur et la portée de la recherche dans les hautes écoles, en particulier sur la question d'une différenciation des objectifs entre les domaines d'études (2016, p. 218).

Concernant la musique, par exemple, son enseignement fait partie du curriculum de l'école obligatoire, mais s'exerce aussi dans les écoles de musique, des conservatoires, des groupes de musique (par exemple, les fanfares) et orchestres, également avec une participation importante d'enseignants indépendants en ce qui concerne l'apprentissage d'un instrument ; ceci, par ailleurs, en complémentarité avec le travail pédagogique réalisé par les institutions culturelles (orchestres, festivals) en termes de réception culturelle, qui doivent également remplir un mandat éducatif. Quant à la formation d'enseignants, elle a été le plus souvent confiée aux conservatoires, sous couvert de la figure du musicien-enseignant, mais avec des niveaux fort variés de spécialisation concernant les dimensions pédagogiques et didactiques. La formation d'enseignants est aussi prise en charge, en ce qui concerne les enseignants du primaire, par les HEP et instituts universitaires de formation d'enseignants. Concernant la recherche, des domaines universitaires se sont historiquement saisis d'objets relatifs aux domaines de la musicologie et de l'ethnomusicologie, de la sociologie des arts, de la psychologie expérimentale. Ces domaines doivent aujourd'hui s'élargir et se diversifier pour aborder des questions liées à l'éducation et à la transmission du patrimoine au sens large, à l'enseignement et à la formation d'enseignants. Ceci avec la participation d'autres domaines académiques (les sciences de l'éducation, par exemple) et d'autres institutions telles que les hautes écoles pédagogiques.

Pour les arts plastiques et visuels, l'autre discipline artistique présente dans le curriculum de l'école obligatoire, on peut décrire un fonctionnement institutionnel similaire. Ce n'est pas le cas d'autres disciplines telles le théâtre ou la danse, qui tout en se développant dans un univers institutionnel aussi éclaté que celui décrit auparavant, affrontent en sus des difficultés telles que la reconnaissance des certifications de formation, ainsi qu'une présence plus faible dans le curriculum de l'école obligatoire en tant que disciplines « à option » ou sous la houlette d'autres disciplines (la danse étant prise en charge par l'éducation physique, par exemple).



Les didactiques des arts comme domaine de recherches et de formation

Dans ce cadre normatif et institutionnel complexe, la recherche dans le domaine de la didactique des arts peut constituer un important levier pour amorcer ou développer des processus de travail inter-institutionnel de professionnalisation des formateurs d'enseignants, ceci bien sûr, avec des visées d'amélioration de l'enseignement des arts tant au niveau de l'école obligatoire que dans les formations professionnelles.

Ce qui implique, notamment, que l'on s'éloigne d'une conception de la didactique comme un corpus de « méthodologies et techniques pour l'enseignement », essentiellement basé sur les prescriptions des experts, ratifiées ou adaptées par l'expérience pratique des formateurs. Néanmoins, comme le soulignent les contributions de la première partie de l'ouvrage, pour désigner le champ didactique en termes de recherche et de formation, il faut également prendre en compte les acceptions et usages spécifiques du terme « méthodologie » qui se sont historiquement développées dans les disciplines artistiques. Cette posture concerne la nécessité de développer des rapports inter et intra-institutionnels plus horizontaux afin d'infléchir peu à peu des structures hiérarchisées et des fonctionnements cloisonnés historiquement installés, notamment :

- Une fonction de production de savoirs théoriques dévolue à la recherche académique, notamment au sein de l'institution universitaire ;
- Une fonction de formation, dans une optique prescriptive de modèles pédagogiques, didactiques et disciplinaires confiée aux institutions de formation... sous la houlette des chercheurs académiques spécialistes et les professionnels experts ;
- Une fonction d'application des prescriptions confiée aux enseignants et artistes-enseignants au sein des écoles.

Sans prétendre à l'exhaustivité, les textes réunis dans ce volume présentent un certain nombre de pistes qui relèvent autant de nouvelles dimensions épistémologiques qui sont actuellement travaillées dans le domaine des didactiques des arts, que de dimensions méthodologiques et de dispositifs liés à la formation d'enseignants qui ouvrent vers de nouveaux rapports entre les institutions de recherche et de formation, celles de l'enseignement formel et non-formel, ainsi que celles chargées de la diffusion de l'art et de la culture.

Organisation de l'ouvrage

La première partie de ce volume réunit trois textes qui abordent, depuis une perspective historique, les évolutions du champ des enseignements artistiques dans trois contextes différents. Le texte de Myriam Lemonchois trace les principales tendances qui ont présidé à l'émergence de l'enseignement des arts à l'école aux Etats Unis et au Canada. Bien que l'émergence des disciplines artistiques scolaires suivra des évolutions similaires à celles d'une grande partie de l'Europe, l'approche anglo-saxonne se caractérisera par viser davantage une « éducation » qu'un « enseignement » artistique. L'éducation artistique comme discipline scolaire se développera dans une visée individualiste et « expressive » qui cherche à favoriser les processus créateurs de l'enfant. Malgré le fait que la formation de Beaux-Arts



intègre l'université dès le 19^e siècle, celle-ci est essentiellement centrée sur la formation d'artistes et ne fonde pas un champ des recherches sur l'éducation artistique. L'approche individualiste de l'éducation artistique favorisera la proximité avec la psychologie expérimentale puis le cognitivisme comme domaines mobilisés pour asseoir leur dimension scientifique. Cependant, à partir des années 1980, la visée éducative des arts sera également prise en charge par les musées et institutions culturelles qui, davantage que le système scolaire, développeront de vastes programmes pour favoriser une éducation culturelle et inter-culturelle. C'est grâce à la reconnaissance sociale des apports éducatifs de l'art et de la culture que des disciplines comme le théâtre ou la danse entrent dans le curriculum de l'école obligatoire (notamment au secondaire) à côté des arts plastiques et de la musique présentes depuis le 19^e siècle.

Comme le souligne Lemonchois pour l'Amérique du Nord, depuis la fin des années 1980 existe également en Allemagne la volonté de fonder scientifiquement le champ de la recherche de l'enseignement artistique. Cependant, le texte de Sabine Châtelain montre que dans ce dernier pays, la perspective abordée est moins large que celle de l'«art education» portée par le monde des institutions culturelles et vise plus spécifiquement la dimension didactique (Fachdidaktik) de l'enseignement scolaire et non-scolaire. En suivant la trace des conceptions récentes des rapports entre la didactique de la musique et la recherche, cette deuxième contribution étaye quelques caractéristiques spécifiques à l'Allemagne, notamment la volonté de développer le champ de recherche de la didactique en le distinguant explicitement de la méthodologie qui s'était développée depuis le début du 20^e siècle au sein de la discipline scolaire, tout en articulant ces travaux à une approche de la musique comme objet culturel. En proximité avec les options adoptées en Amérique du Nord, la dimension scientifique de la recherche en didactique de la musique s'appuie sur la psychologie cognitive et développe trois principaux axes : l'enseignement, les processus d'apprentissage et le développement de la créativité. Mais elle se différencie en s'appuyant également sur la philosophie pour fonder théoriquement les principes pédagogiques de la culture musicale. Ce qui explique l'intérêt permanent pour des recherches à caractère historique, qui permettent de suivre les modes de constitution du champ disciplinaire.

Cette perspective historique est celle adoptée dans le texte de René Rickenmann, qui met en évidence des processus très proches de deux contextes antérieurs concernant les débuts des disciplines artistiques scolaires. En proposant une étude des rapports entre l'évolution de la discipline scolaire durant le 19^e et le 20^e siècles et celle des pratiques artistiques et leurs théorisations par les acteurs du champ, l'auteur adopte une perspective socio-anthropologique qui caractérise fortement la recherche en didactique des disciplines dans l'aire francophone. Le texte explore à travers divers documents historiques le rôle joué par les conceptions socioprofessionnelles de l'œuvre et des pratiques artistiques dans le processus d'évolution de enseignements artistiques comme disciplines scolaires.

Les trois textes de la première partie permettent de dégager un certain nombre de constats dans les trois contextes abordés. D'une part, le fait que l'émergence des disciplines scolaires artistiques a d'abord été liée aux pratiques de classe, puis ensuite théorisées à des fins prescriptives. Ceci avec des référentiels pédagogiques



extrêmement variés qui s'étalent entre une volonté de transmission/reproduction des œuvres et pratiques du patrimoine durant le 19^e siècle et un courant, devenu largement majoritaire, d'épanouissement et créativité de l'enfant jusqu'au milieu du 20^e siècle. Ensuite, la recherche apparaît comme une alternative aux limites de cette organisation prescriptive et extrêmement hiérarchisée des systèmes de formation et d'enseignement. Le champ de l'éducation artistique tourne alors ses regards vers des domaines universitaires pouvant le légitimer scientifiquement. La psychologie constitue le domaine privilégié durant une très grande partie du 20^e siècle, notamment dans ses versants de la psychologie du développement et de la psychopédagogie. Cependant, dès les années 1990, les références scientifiques s'élargissent aux sciences de l'éducation et d'autres sciences contributives, notamment, la sociologie, l'anthropologie, les études culturelles, la psychologie sociale, la cognition située... Ces domaines et sous-domaines vont être mis à contribution pour fonder les recherches empiriques et historiques des didactiques disciplinaires artistiques.



La deuxième partie de l'ouvrage présente trois textes qui exemplifient des apports de recherches menées dans une perspective anthropologique au sens large qui, sans s'éloigner d'un intérêt légitime pour le développement des apprenants, articulent ce dernier à d'autres éléments constitutifs de la relation didactique et convoquent ainsi de nouveaux objets et problématiques. D'un point de vue méthodologique, les textes présentent essentiellement deux grands cadres actuellement utilisés pour analyser les pratiques de classe authentiques. D'une part, les deux textes de Loquet et de Rickenmann abordent l'analyse à partir du cadre épistémologique proposé par la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), et rendent compte également des appropriations de concepts issus d'autres didactiques des disciplines. D'autre part, le texte d'Espinassy aborde l'étude du travail enseignant et se situe du côté de l'analyse ergonomique des pratiques enseignantes (Amigues, Félix & Saujat, 2008). Dans ces trois textes, c'est le travail enseignant qui est prioritairement convoqué à des fins d'analyse.

Le texte de Monique Loquet aborde des questions qui se posent à l'artiste-enseignant dans les espaces d'enseignement scolaires, notamment en rapport avec l'enseignement de l'œuvre et des pratiques artistiques. À partir de l'analyse d'une séquence sur la danse, l'auteure met notamment en évidence le rôle que joue la nature des langages artistiques dans l'identification et gestion des contenus d'enseignement par les artistes-enseignants et leurs effets potentiels sur l'activité des élèves. Très proche des apports épistémologiques sur la description dense de Geertz (1973), cette contribution aborde la question de la construction des significations du « langage dansé » et analyse, en termes d'obstacles à l'enseignement, le rapport de ce langage avec les significations quotidiennes des gestes, postures et mouvements dont sont porteurs les élèves.

La deuxième contribution de René Rickenmann se focalise également sur une description du travail enseignant dans ses rapports aux objets de savoir enseignés dans le cadre de la formation en rythmique de l'institut Jaques-Dalcroze à Genève. Du point de vue des contenus enseignés, cette recherche met notamment en évidence des processus de transposition des savoirs musicaux et du mouvement en



musique dans le cadre d'une tradition institutionnelle de soixante ans. Les formes scolaires privilégiées dans un enseignement orienté vers la formation des enseignants aboutissent à la création d'un répertoire musical relativement typé, qui répond aux besoins d'un répertoire d'exercices corporels. Du point de vue de la formation, cette recherche montre comment des modalités spécifiques au travail corporel constituent des outils de conduite didactique des leçons pour les futurs enseignants.

Le texte de Laurence Espinassy aborde également la question du travail enseignant, dans le cadre d'une analyse ergonomique, et met également en évidence l'émergence de formes scolaires fortement liées aux conditions contextuelles de développement des disciplines scolaires. Dans le cas étudié, les visées et modes de fonctionnement des arts plastiques et visuels en France, avec une exigence élevée en termes d'activités productrices des élèves et des temps de classe extrêmement réduits (une période par cours et par semaine), conduisent le corps enseignant à chercher des outils d'action efficaces. Le texte aborde, de manière comparative entre une enseignante débutante et une enseignante chevronnée, l'usage de l'incitation en tant qu'outil professionnel pour déclencher et gérer l'activité créatrice des élèves.



La troisième partie du volume regroupe trois contributions qui abordent la question de la place de l'œuvre et des pratiques artistiques de référence dans les situations didactiques, et leurs incidences dans le travail de planification enseignante ou sur les processus de co-construction des savoirs par les élèves.

Davantage programmatique que résultat d'une recherche empirique, le texte de John Didier traite la question centrale de la spécificité disciplinaire, en abordant le rapport entre les formes scolaires de travail et celles des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989). Dans le cadre de la formation d'enseignants en activités créatrices et manuelles, la contribution souligne l'intérêt de se référer au travail de conception dans les métiers ayant une forte composante technologique (ingénieurs, design, artisanat, etc.) et ayant historiquement systématisé les formes d'organisation des processus productifs. Adoptant une perspective de ces processus en termes d'attentes sociales et d'usages professionnels, l'auteur propose ainsi une vision non techniciste mais culturelle de ces enseignements. Un autre intérêt de cette contribution est de traiter d'objets et pratiques culturelles, par exemple les arts appliqués ou le design, qui se situent à la frontière entre les finalités esthétiques et les finalités fonctionnelles et qui ouvrent vers des questionnements concernant les visées d'enseignement ou l'évaluation.

Le deuxième texte, proposé par Joëlle Coasne, développe la question des processus de transposition des pratiques circassiennes de référence et leurs incidences dans les situations d'enseignement auprès de jeunes collégiens en France. Partageant le même cadre épistémologique et méthodologique que la contribution de Loquet, son texte se focalise davantage sur les rapports des savoirs transposés et les processus d'apprentissage. La longueur de ce texte par rapport aux autres contributions s'explique par notre choix de montrer comment certaines difficultés méthodologiques peuvent être surmontées. Des difficultés rencontrées dans la plupart des analyses portant sur des objets d'enseignement dans les disciplines



artistiques. Moyennant l'articulation de descriptions synthétiques et de photogrammes, le texte présente des données cliniques qui permettent de suivre les microprocessus de co-construction d'apprentissages, en soulignant les avantages et limites d'une démarche didactique qui fait appel aux œuvres et genres culturels pour développer les capacités corporelles des élèves.

La troisième contribution, de Francisco Marquez, aborde également la question de la transposition et des usages didactiques de l'œuvre et pratiques de référence. À partir d'une comparaison entre les visées formatives de l'enseignement général et de la formation préprofessionnelle, son étude montre les incidences de la présence explicite ou de l'absence des références culturelles et artistiques dans l'activité de production des élèves. Le texte questionne ainsi les choix historiques faits à la faveur d'une conception universaliste et psychologisante de la créativité, qui peut rendre difficile l'attribution d'un sens, par les élèves et les enseignants en formation, aux tâches d'apprentissage.



Un dernier texte de ce volume, sous forme de synthèse ouverte au dialogue avec les textes présentés, explore différentes pistes de travail de recherches qui nous semblent devoir être développées ces prochaines années. À partir du travail de problématisation de la didactique de l'instrument de musique ou du chant qui constitue un des principaux axes de recherches de l'équipe DAM de l'Université de Genève, la contribution ouvre vers des questions traversant plusieurs travaux de ce volume. Trois aspects sont principalement problématisés dans cette dernière contribution.

Le premier aspect concerne la question de la place et des usages didactiques de l'œuvre : comme on peut le constater à la lecture des textes de cet ouvrage, les conceptions pédagogiques et didactiques des disciplines artistiques ont conduit très souvent à une dilution, voire un effacement de l'œuvre dans les espaces didactiques, au profit de visées développementales situées chez le sujet apprenant. Cependant, on constate aujourd'hui un regain d'intérêt pour l'œuvre, les pratiques artistiques et culturelles et leur réapparition dans les situations didactiques scolaires. Une réapparition dont les raisons et effets sont extrêmement variés et restent largement à étudier. Le deuxième aspect concerne les questions liées aux apprentissages corporels, la place des techniques disciplinaires dans l'enseignement et leurs rapports aux visées de la créativité et de l'interprétation (dans le cas des arts de la scène comme la musique, la danse ou le théâtre). Un troisième aspect concerne les questions liées à la formation didactique des enseignants, et aux rapports complexes entre les institutions, pratiques, savoirs professionnels de référence et leurs transpositions et usages scolaires.

Lorsqu'on adopte une perspective plus anthropologique du didactique (Chevallard, 2003), on peut considérer les didactiques des arts comme un domaine de recherches et interventions « dédié à la compréhension de la transmission et de la diffusion des savoirs dans la société » (Dorier *et al.*, 2013, p.7).

Chercher à atteindre cet objectif implique, d'une part, des emprunts théoriques et méthodologiques auprès de divers domaines universitaires, qui font l'objet d'adaptations et de transpositions en vue de les rendre opératoires au regard des



spécificités disciplinaires et institutionnelles des pratiques artistiques et leur transmission. D'autre part, la question de l'amélioration de la qualité de la formation ainsi que la nécessité de rendre compte et de répondre aux attentes sociales et à celles des pouvoirs publics impliquent une réorientation des choix des objets et méthodes de recherches. Sans tomber dans l'applicationnisme à outrance, les travaux doivent cependant avoir une incidence favorisant les changements institutionnels.



References

- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Eds.). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants - Conférence Bilan*. Rapport 30B. Berne : CDIP. Repéré à <http://edudoc.ch/record/38226/files/StuB30B.pdf>
- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 27-39.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez, & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner*. Paris : PUF.
- Bronner, A. (1997). Les rapports d'enseignants de troisième et de seconde aux objets « nombre réel » et « racine carrée ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 55-80.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury, & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-122). Paris : Fabert.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Donaldson, G. (2011). *Teachin Scotland's future: report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburg: The Scottish Government & Crown.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., & Schneuwly, B. (Eds.). (2013). *Didactique en construction - Constructions des didactique(s)*. Bruxelles, Genève : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Geertz, C. (1973/1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-107.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.). (2002). The emergence and development of the educational research in europe. *European educational research journal*, 1(1). Repéré à www.triangle.co.uk/eej
- Houdement, C., & Kuzniak, A. (2000). Formation des maîtres et paradigmes géométriques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(1), 89-116.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: legitimated peripheral participation*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Lenoir, Y., & Sauve, L. (1998). Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. In *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Lussi Borer, L., Yvon, F., & Durand, M. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 7-29). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Margolinas, C. (2002). Situations, milieux, connaissances : analyse de l'activité du professeur. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot, & R. Floris (Eds.), *Actes de la 11ème Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 141-156). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Maurice, J.-J. (1996). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires* (Thèse de Doctorat, Université P. Mendès France, Grenoble II).
- Meyerson, I. (1949). Comportement, travail, expérience, oeuvre. *L'année psychologique*, 50(1), 77-82.
- Mili, I., Rickenmann, R., Merchán, C., & Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore / corps scénique / corps écrit. Corporité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction - Constructions des didactique(s)*. Bruxelles, Genève : De Boeck.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes « faibles ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 13(1-2), 15-118.



- Philippot, T., Glaudel, A., & Charpentier, P. (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 49(4), 41-66.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (Eds.). (2000). Les outils d'enseignement du français. *Repères*, 22.
- Roditi, E. (2011). *Recherches sur les pratiques enseignantes en mathématiques: apports d'une intégration de diverses approches et perspectives*. Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris-Descartes.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle: une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitive » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Etude et économie à l'école élémentaire*. Paris: PUF.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir Ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'Ecole. In J.-P. Bronckart, & M. Garther-Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Social interactions and mathematics learning. In T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Learning and teaching mathematics: an international perspective* (p. 265-283). Hove: Psychology Press.
- SEFRI - Secrétariat d'Etat à la formation à la recherche et à l'innovation. (2016). Les hautes écoles spécialisées au sein du système suisse de recherche et d'innovation. In *Recherche et Innovation en Suisse* (pp. 121-218). Berne: Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval [Québec]: Presses de l'Université Laval.
- Wanlin, Ph. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.



Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours

Myriam LEMONCHOIS¹ (Université de Montréal, Canada)

Ce texte présente quelques éléments pour comprendre le développement l'enseignement des arts aux Etats-Unis et en parallèle au Québec. Ses références sont des ouvrages sur l'histoire de l'enseignement des arts et sur l'histoire de l'enseignement, ainsi que des articles parus dans des revues spécialisées et des mémoires universitaires. Le modèle d'enseignement des arts issu des académies européennes ne sera pas présenté car rejeté en Amérique du Nord dès la fin du 19^e siècle, dans le cadre d'un mouvement de revendication d'une identité nationale. Quant au modèle progressif, spécifique à l'Amérique du Nord, il fera l'objet d'une plus longue présentation. Dans un deuxième temps, l'article se centre sur les transformations du le domaine à partir des années 1950 aux Etats-Unis et dans les années 2000 au Québec. Enfin, la conclusion de cet exposé porte sur des constats observés de nos jours, qui traduisent l'héritage de cette histoire particulière, et sur des propositions pour (re)penser cet enseignement.

Mots-clés: Education artistique, école progressive, sef-expression, créativité, histoire des enseignements artistiques.

Introduction

En Amérique du Nord, l'histoire de l'enseignement des arts visuels s'inscrit dans un contexte particulier. Tout d'abord les politiques éducatives alternent entre politiques fédérales et politiques régionales, les écoles et les districts (appelés « commissions scolaires » au Québec) pouvant jouir parfois d'une très grande autonomie. De plus, dans le domaine de l'enseignement des arts, les prescriptions peuvent émaner d'associations d'enseignants, d'organismes culturels ou encore des milieux de la recherche. Tous ces acteurs peuvent être appelés à participer à la rédaction de programmes scolaires.

Autre point important, l'enseignement des arts a été introduit dans les universités américaines au début du 19^e siècle et plus tard, lors de la création des écoles publiques². L'élaboration de théories et de pratiques sur l'enseignement des arts a donc une longue tradition. Enfin, cet enseignement a été l'objet de tant de controverses, qu'il est impossible de les présenter de manière exhaustive en quelques lignes. Cet article se contente d'en donner quelques éléments pour en comprendre le développement aux Etats Unis et en parallèle au Québec. Ses références sont des ouvrages sur l'histoire de l'enseignement des arts et sur l'histoire de l'enseignement, ainsi que des articles parus dans des revues spécialisées et des mémoires universitaires.

1. Contact : myriam.lemonchois@umontreal.ca

2. En 1883, un département d'éducation artistique a été créé au sein de la National Education Association. La création d'une école normale pour former des enseignants spécialistes en arts plastiques date de 1873.



Les écoles progressives

Au tournant du 19^e siècle, une vague d'expérimentations apparaît dans les écoles dites « progressives ». Menées dans le cadre des écoles publiques, ces expérimentations résultent parfois de la mise en application de théories, mais se construisent souvent à partir de pratiques qui ont donné lieu par la suite à un processus de théorisation (Cremin, 1964). Ayant en commun une volonté de repenser l'école et un souci de l'enfant, les écoles progressives placent ce dernier au cœur des objectifs de leur curriculum, en opposition au modèle éducatif antérieur davantage centré sur les œuvres et les savoirs afférents. En enseignement des arts, ces écoles rejettent donc la méthode instituée par Walter Smith en 1872³, qui repose sur la copie et la répétition de dessins, et s'élèvent contre son asservissement au progrès industriel et aux valeurs aristocratiques des sociétés européennes. Deux courants déterminent cette approche : un « courant sentimentaliste » et un courant « scientifique » (Cremin, 1964).

Repenser l'école

Le courant sentimentaliste prend sa source dans la vision romantique de l'enfant véhiculée par le transcendantalisme et se nourrit de la psychanalyse et des théories de l'art moderne. Dans cette représentation, l'enfant est un être dont l'authenticité ne doit pas être corrompue par les adultes.

Le transcendantalisme est un mouvement philosophique, littéraire et religieux, très important aux Etats Unis au 19^e siècle. Influencé par l'idéalisme allemand, il prône les principes éducatifs de F. Fröbel et une représentation de l'art inspirée par J. Ruskin. Elisabeth Peabody (1804-1894), une des figures majeures de ce mouvement, crée en 1855 les premiers jardins d'enfants où elle valorise les activités artistiques sous forme de jeu parce qu'en tant qu'activités désintéressées, elles permettent le développement moral des enfants. En accord avec Ruskin, les transcendantalistes attribuent à l'art un esprit universel, auquel chaque esprit individuel peut avoir accès grâce au contact avec les œuvres. C'est pourquoi dès 1868, un mouvement d'embellissement des écoles est amorcé par William Torrey Harris (1835-1909), alors commissaire de l'éducation au niveau fédéral, qui, dans le même but, renforce l'enseignement de la musique, des arts visuels et de la littérature dans les écoles.

Quant aux théories psychanalytiques, elles sont introduites dès 1909 aux Etats Unis, lorsque G. S. Hall invite Freud et Jung à faire des conférences. La notion d'inconscient va imprégner l'enseignement des arts, d'un côté en lui attribuant à l'instar de Margaret Naumburg (1928) une valeur thérapeutique, et de l'autre en teintant les théories de l'évolution graphique des enfants, telle celle de Kellogg (1969). Ces démarches font également écho à l'influence contemporaine de la psychanalyse sur l'art moderne.

À la fin du 19^e siècle, les artistes développent un intérêt pour l'art enfantin comme mode de promotion de l'art moderne : l'art enfantin possédant des qualités que l'art académique aurait perdu, notamment, la spontanéité et l'authenticité.

3. Walter Smith (1836–1886) devient en 1871, le premier superviseur de l'éducation artistique à la direction du Massachusetts Normal Art School. Son livre paru en 1872, *Art Education, Scholastic and Industrial*, en pose les principes sur l'instruction du dessin à main levée ou géométrique.



L'enseignement des arts dans les écoles progressives s'inspire de leurs pratiques en particulier de celles de Franz Cizek (1865-1946), qui, le premier, instaure des ateliers pour enfant à la fin du 19^e siècle à Vienne.

En effet, à partir de 1910, Cizek se consacre aux classes dites « d'art libre » où le but n'est pas de former des artistes, mais de développer le potentiel créatif que chaque enfant possède. Il affirme que « les enfants ont leurs propres lois auxquelles ils se doivent d'obéir. De quel droit, les adultes devraient-ils s'y opposer ? » (Cizek dans Viola 1936, 32). Il définit le rôle de l'enseignant comme celui d'un guide pour accompagner l'expression du potentiel créatif des enfants, qui ne donne pas des modèles ou des leçons de technique, parce que l'expérience de l'art ne nécessite aucune préparation. Cizek promeut l'idée que les enfants sont des artistes en organisant régulièrement des expositions de leurs travaux à Vienne, puis à partir de 1908 aux Etats Unis et en Angleterre. Sa conception de l'enseignement artistique va influencer des artistes et des théoriciens en Angleterre et en Amérique, qui vont mettre en place eux aussi des ateliers pour enfants, organiser des expositions de dessins d'enfants avec leurs propres œuvres et intervenir dans les écoles. V. Lowenfeld (1947), qui avait visité ses classes avant d'émigrer en 1938, reprend son modèle. D'autres théoriciens proposent aussi des modèles d'enseignement des arts qui s'inspirent de son enseignement tels Marion Richardson, Nathalie Cole ou Victor d'Amico.

Le courant scientifique est une conséquence du courant sentimentaliste : parce que l'enseignement doit être subordonné au développement naturel et sans entrave de l'enfant, des études qui s'appuient sur la psychologie de l'enfant sont nécessaires. Celles de G. Stanley Hall (1844-1924) sont les plus importantes⁴. Ses recherches reposent sur une vision romantique de l'enfant teintée du darwinisme social de Spencer. Elles portent sur les étapes du développement de l'enfant et, en les instrumentalisant pour les enseignants, ses travaux vont avoir une forte influence dans les écoles. Ce courant scientifique se traduit en un enseignement des arts par des méthodes définies en fonction de l'évolution graphique des enfants, qui inspirent encore aujourd'hui de nombreuses pratiques et des recherches dans le domaine, en particulier au niveau de l'enseignement primaire.

Thèmes récurrents

Trois thèmes récurrents alimentent l'enseignement des arts dans les écoles progressives : *Self-expression*, pédagogie par projet et évolution graphique.

Dewey écrit en 1930 que nulle autre personne que Francis Wayland Parker (1837-1902), dit « le colonel Parker », est le père de l'éducation progressive⁵. Parker a étudié à l'Université de Berlin les théories éducatives de Pestalozzi, Herbart et Fröbel (Beyer, 1997). Dès 1875, nommé surintendant de l'éducation dans le Massachusetts puis à Boston, Parker promeut sa vision de l'éducation. De Fröbel, il reprend l'importance du travail manuel à l'école, mais ajoute que l'évaluation des travaux des élèves doit se faire en fonction des idées que l'enfant communique. Les arts

4. G. S. Hall a fondé en 1887 l'*American Journal Of Psychology* et en 1892 devient le premier président de American Psychological Association.

5. C'est à Parker qu'est confiée en 1907 la direction de l'école laboratoire de Dewey après son départ.



sont au cœur de son curriculum pour soutenir ce qu'il appelle la *self-expression* des enfants : quelque soit la production de l'enfant, même un simple gribouillage, il révèle l'enfant et par conséquent doit être considéré comme un produit artistique. Son concept de *self-expression* a été embrassé par les écoles progressives qui trouvent dans le modèle éducatif de Cizek le moyen d'encourager l'expression personnelle des enfants.

Dans le but de donner toute la place à la *self expression* de l'enfant, William Heard Kilpatrick (1871-1965)⁶, qui a fait son doctorat sous la direction de Dewey, conçoit une méthode dite « par projet » qui permet à l'enfant d'apprendre en fonction de ses intérêts et en relation avec son monde. Dans cette méthode, le rôle de l'enseignant est d'être un guide qui ne doit pas exercer son autorité, notamment dans des projets interdisciplinaires qui croisent les arts et les autres disciplines. Cette méthode donne lieu à de nombreuses innovations pédagogiques, en privilégiant les projets en partenariat avec des artistes ou des organismes culturels. La méthode par projet connaît un grand succès dans les années 1930, quand de nombreuses écoles ont annulé leurs cours d'art par souci d'économie et que le New Deal propose un projet de reconstruction sociale en s'appuyant sur les arts et les artistes⁷.

Dans un contexte où l'éducation est dominée par les études psychologiques sur le développement de l'enfant, l'étude de l'apprentissage artistique des élèves est réduite aux recherches sur les dessins d'enfants dans le but de comprendre comment et pourquoi ils dessinent selon leur âge. Si quatre axes peuvent regrouper le grand nombre de théories sur cette évolution (Clarke, 1979), le livre de Lowenfeld⁸ (1947) est rapidement devenu une sorte de bible pour les enseignants aux Etats Unis et au Canada⁹.

Lowenfeld (1947) pense que les stades de l'évolution graphique sont des étapes naturelles qu'il ne faut pas devancer : l'enseignant ne doit pas entraver l'expression « authentique » des enfants en les encourageant à s'exprimer et en évaluant leur production en fonction de ce qu'elle a apporté à leur croissance. Parce qu'il ne doit jamais intervenir dans la production des élèves, l'enseignant a un rôle passif dans le processus d'apprentissage artistique et adopte souvent une pédagogie du laisser-faire (Gaudelius et Speirs, 2002). Pour Lowenfeld (1947), ce n'est que lorsque l'évolution graphique est achevée à 14 ans, qu'on peut se centrer sur son développement artistique, c'est pourquoi l'apport de repères visuels (œuvres d'art

6. Après avoir enseigné dans des écoles, puis à l'université, W. H. Kilpatrick devient en 1907 formateur d'enseignants.

7. Par exemple le Owatonna Project au Minnesota. Ce projet a été fondé sous l'impulsion du gouvernement fédéral en 1931 suite à la rencontre entre Edwin Ziegfeld et Melvin Haggerty. Son objectif est de préserver le lien social par l'art, en créant des liens entre les milieux artistiques et les milieux scolaires et entre les milieux artistiques et les milieux les plus défavorisés. A la suite de ce projet, dans son livre, *The Integrated School Art Program* (1939), Leon Winslow va rédiger des principes des Arts-in-Education qui seront souvent repris jusqu'à nos jours dans les projets culturels.

8. Viktor Lowenfeld (1903-1060) est né en 1903 en Autriche. Entre 1926 et 1938, il enseigne une utilisation thérapeutique de l'art inspirée par Freud. Lowenfeld a eu l'opportunité de visiter les classes de Cizek et découvre avec admiration son travail avec les enfants. Et lors de son émigration en 1938, tout d'abord en Angleterre puis aux Etats Unis, il va faire l'apologie de son modèle pédagogique sans toutefois le citer. En 1946, il devient enseignant à l'université de Penn State et y crée un département d'éducation artistique.

9. Au Québec, ce livre sera la référence clef du programme de 1981 et il est encore cité dans le programme de 2001.



ou cahiers de coloriage) est fortement déconseillé. Ses théories vont connaître un immense succès parce qu'elles combinent tous les thèmes de l'école progressive : l'art au service du développement de l'enfant et de son expression, l'approche par projet et une vision de l'enseignement basée sur des savoirs scientifiques de la psychologie expérimentale.

Une mise au point : Dewey et les écoles progressives

Dans les années 1950, l'éducation progressive est remise en cause par un appel aux fondamentaux. Certains chercheurs stigmatisent les théories de Dewey, souvent en réaction à la disparition de la morale et de la religion dans son modèle éducatif ; d'autres reconnaissent que ses travaux font état d'un malentendu fondamental issu d'une simplification de son propos à quelques concepts clefs détachés de toute substance (Béreau, 2013). Pour savoir ce que Dewey pensait des écoles progressives, il suffit de reprendre quelques-uns de ses propos.

Si les écoles progressives rejettent en bloc l'école dite traditionnelle, Dewey rappelle dès 1928 que son modèle éducatif n'appelle pas à un rejet radical mais à opérer une refonte de l'école et réaffirme son attachement à l'approche disciplinaire nécessaire à la construction de l'individualité des enfants (Dewey, 1930). Quant à l'approche ludique de l'art, Dewey (2000) écrit qu'elle repose sur l'idée d'une liberté hors de tout contrôle et il rappelle que l'élaboration et l'appréciation d'une œuvre exigent de se confronter à la résistance des matériaux et que, par conséquent, la notion de jeu doit se conjuguer avec la notion d'effort. Dewey (1926) critique ouvertement le modèle de Cizek : il affirme que quiconque a visité une de ses classes a pu y voir « un air pur de gaieté », qui peu à peu laisse indifférent et ennue parce qu'il n'y a pas de développement d'apprentissages. Il écrit que l'enseignant a la responsabilité de faire appel à l'expérience accumulée par le passé et que les classes d'art sur le modèle de Cizek adoptent une « méthode vraiment stupide » (Dewey, 1926). Pour les mêmes raisons, Dewey qualifie de stupide la pédagogie par projet (Dewey, 2000). En 1938, il reconnaît aux écoles progressives le mérite d'avoir créé des écoles où les enfants ont envie d'aller, mais leur reproche de s'opposer de manière systématique et irréfléchie à l'éducation traditionnelle (Dewey, 1938).

Retour Québec (1930-1981)

Avant de poursuivre sur la remise en cause des écoles progressives et ses conséquences, un détour au Québec s'impose pour montrer leur influence dans l'enseignement des arts.

Au Québec, une refonte de l'école publique ne peut s'y faire que dans les années 1960 parce que jusqu'à cette date, les Eglises catholique et protestante dirigent les écoles. En 1876, ces Eglises avaient préconisé la méthode de Walter Smith dans les écoles. L'enseignement du dessin était assuré par les professeurs qui démontrent un dit « talent naturel », sans qu'ils aient reçu une quelconque formation. À partir de 1928, l'enseignement est assuré par des spécialistes formés dans des écoles d'art qui s'inspirent des académies européennes, par conséquent les innovations apparaissent en dehors des écoles.

Au Québec, les artistes modernes furent « les premiers initiateurs d'activités qui changèrent les paradigmes de la relation de l'art à l'enfant » (Lemerise, 1995), en



particulier les artistes issus du Groupe des sept qui recherchent dans le paysage l'expression de l'identité canadienne. Dans les années 1920, des ateliers pour enfants sont instaurés par Arthur Lismer (1885-1969) le samedi à l'Art Gallery of Toronto, qui deviendra par la suite le Musée des beaux-arts de Toronto. Lors de son déménagement à Montréal en 1941, Lismer met en place les mêmes ateliers à l'Art Association of Montreal (qui deviendra le Musée des beaux-arts de Montréal) avec une autre artiste du Groupe des Sept, Anne Savage (1896-1971). Dans ces ateliers reprenant la méthode de Cizek, il s'agissait d'associer « les enfants à ce grand projet de libération individuelle par l'art » (Lemerise, 1995).

Dans les années 1950, Irène Sénécal (1901-1978), une enseignante spécialiste en arts visuels croise les pratiques de Lismer et de Savage avec les théories de l'évolution graphique de Lowenfeld (1947) pour proposer un nouveau modèle d'enseignement artistique (Lemerise, 2006). Elle expérimente sa méthode dans ses classes et en dehors du système scolaire, lors de cours du samedi pour enfants. À la fin des années 1950, elle devient conseillère pédagogique en arts et forme des enseignants.

L'approche de Sénécal n'est pas officiellement adoptée lors de la réforme des programmes pendant la Révolution tranquille, dans les années 1960, quand le Québec fait un grand bond en avant dans la modernité et ce, dans toutes les sphères de la société. L'école devenue laïque est au service de cette transformation sociale : les programmes officiels sont des programmes cadre qui laissent une grande place aux expérimentations pédagogiques (Gauthier *et al.*, 1993). L'enseignement des arts en dehors de tout contrôle garde son rôle d'activité occupationnelle, thérapeutique et compensatrice la plupart du temps (Lussier, 1980). En 1969, la sonnette d'alarme est tirée par le rapport Rioux (1969). Une des conséquences de ce rapport est la création de faculté des arts où seront formés les enseignants spécialisés en arts. Pourtant, malgré les recommandations du Rapport Rioux qui insistaient sur l'importance de l'enseignement artistique, cet enseignement reste en marge de l'école et n'est pas institué dans les programmes avant 1981.

Le premier programme d'enseignement des arts est rédigé en 1981 dans l'esprit de la pédagogie par objectifs. Il est conçu selon un modèle de triple processus (« percevoir, faire, interpréter »). Dans l'étape du « percevoir », l'enseignant ne doit pas enseigner mais avoir une présence stimulante pour que l'enfant libéré de toute entrave puisse créer selon ses normes internes. Dans l'étape du « faire », l'enseignant doit accompagner l'élève dans l'exploration de ses activités créatrices sans intervenir et devancer les étapes de son évolution graphique. Quant à l'étape du « voir », elle ne doit intervenir qu'après le « percevoir » et le « faire », parce qu'ainsi l'enfant sera plus à même de comprendre les actions de l'artiste pour créer, étant lui-même passé par cette expérience, mais aussi pour ne pas influencer sa réalisation tel que le conseille Lowenfeld (1947). Pour que l'enfant tire le plus de profit de cette étape, les images montrées doivent avoir un lien avec les productions des élèves. Cette injonction amène les enseignants à présenter des images qui ressemblent à celles des enfants ou des images qui représentent leur milieu de vie¹⁰.

10. Lorsque les enseignants montrent des références artistiques, ce sont principalement celles réalisées par Miyuki Tanobe, parce que leur fracture naïve n'est pas sans rappeler les dessins colorés des enfants tout en montrant divers aspects de Montréal et du Québec dans les années 1960.



L'art est conçu avant tout comme une activité de production d'images, sans pour autant mettre les élèves en contact avec des références artistiques. L'enseignement est centré sur l'expression de l'élève et reprend les principes de Lowenfeld (1947) : l'évaluation des productions des élèves a pour objectif d'en évaluer l'authenticité, c'est-à-dire de vérifier si l'enfant a atteint ou non le stade correspondant à son évolution graphique. La formation des enseignants en arts au primaire se base essentiellement sur la connaissance de ces stades¹¹. Quant aux activités d'appréciation, elles ne doivent pas être évaluées par l'enseignant, puisque l'élève exprime un ressenti devant l'image. Si l'enseignement des arts est entré dans les écoles québécoises avec le programme de 1981, il y a la même place que dans les écoles progressives aux Etats-Unis : il est censé servir le développement de l'enfant... et favoriser le développement de capacités transversales utiles aux apprentissages dans les autres disciplines.

Les conséquences des remises en cause de l'école progressive

Aux Etats Unis, dans les années 1950, dans un contexte de Guerre Froide¹² et de baby-boom, le besoin de repenser l'école se fait sentir. De nombreux auteurs, dits « essentialistes », accusent les écoles progressives d'avoir négligé les enseignements scientifiques. Cet appel à un « retour aux fondamentaux » va ébranler l'enseignement des arts, un domaine susceptible de disparaître des écoles dans ce contexte. Mais parallèlement, les résultats des recherches sur la créativité confiées en 1949 à J. P. Guilford sont mis en avant pour favoriser le développement d'une approche plus scientifique de l'enseignement. Ses recherches montrent que la créativité est une capacité commune à tous et qu'elle s'exprime dans tous les domaines d'activité (Guilford, 1967), ce qui donne une nouvelle impulsion à l'enseignement des arts considéré comme propice au développement de celle-ci. A partir de là, une profusion de discours placent la créativité au cœur de l'enseignement des arts et la recherche augmente de manière exponentielle dans le domaine. Entre 1960 et 1970, deux mouvements s'opposent : d'un côté l'art comme discipline (*Art Education*) et de l'autre l'intégration des arts aux autres disciplines (*Arts in Education*). Ils donnent lieu à de nombreuses polémiques, puis vont apparaître complémentaires à partir des années 1990, quand les disciplines artistiques auront acquis une assise plus stable dans les écoles.

Au début des années 1960, plusieurs conférences rappellent l'importance des enseignements artistiques. L'une des plus importantes est celle de 1965 à la l'Université d'Etat de Pennsylvanie où sont présents des chercheurs en enseignement des arts qui ont encore aujourd'hui une grande influence parce qu'ils ont posé les bases d'une approche plus scientifique de la discipline : Manuel Barkin, Harry Broudy, Laura Chapman, Elliot Eisner. Cette conférence conclut sur l'importance de définir l'enseignement des arts comme une discipline scolaire à part entière, et les chercheurs vont s'atteler les années suivantes à en déterminer les contenus.

11. A cette époque, il n'existe pas de manuel pédagogique pour l'enseignement des arts plastiques, seul existe un ouvrage publié en 1984, *Evolution graphique des enfants de 2 à 14 ans*, par I. Mercier-Dufour, qui a été réédité en 2001, ce qui montre son succès et la pérennité de la vision de l'enseignement des arts qu'il porte.

12. Le lancement du Spoutnik en 1957 montre la supériorité scientifique de l'Union Soviétique sur les Etats-Unis.



Conçues à une époque où les écoles ignoraient l'évolution de l'art vers, par exemple, l'abstraction, les théories de l'évolution graphique sont critiquées principalement parce qu'elles se basent sur l'apprentissage du dessin réaliste et négligent toutes les autres formes d'expression plastique. E. Barkan (1966) leur reproche de favoriser l'épanchement affectif de l'enfant au détriment d'un véritable enseignement artistique. A. Efland (1976) décrit comment le dessin libre est devenu un « art scolaire », les enseignants donnant les consignes nécessaires pour que le travail ressemble à un « vrai dessin d'enfant ». Par ailleurs, J. MacFee (1971) leur reproche d'imposer le modèle de développement des enfants occidentaux aux enfants issus d'autres cultures. N. Smith (1983) considère que quelque soit le stade de développement, l'enfant en âge d'être scolarisé est capable de répondre à une proposition de création. Ce mouvement a produit de nombreuses recherches et propositions pour l'enseignement des arts comme une discipline au même titre que les autres à l'école, tels que le CEMREL (Central Mid-Western Educational Laboratory), dont le but était de développer des outils pour les enseignants. L'initiative du Getty Center au milieu des années 1980 va canaliser les recherches autour du DBAE (Discipline Based Art Education) en déterminant les contours de la discipline à partir de quatre éléments : la pratique artistique, la critique, l'esthétique et l'histoire de l'art. Dans les classes, l'appréciation des œuvres qui avait disparu à la fin des années 1920 fait son retour et de nombreuses recherches portent sur l'éducation esthétique, entendue ici comme apprentissages en rapport à l'histoire de l'art.

Quant au mouvement en faveur des *Arts-in-Education*, il peut être vu comme une volonté de poursuivre la mission que les écoles progressives avaient assignée aux arts dans l'école. Mais il doit être aussi replacé dans le contexte des années 1960, où la contestation s'étend à nombreuses sphères de la société. Il s'agit entre autres de lutter contre l'idée d'un enfermement de l'art dans une discipline. Ce mouvement est porté par des intellectuels tels que Charles Fowler (1988) et Kathryn Bloom (1980). Il répand l'idée que l'art à l'école peut servir l'éducation au sens large : favoriser le développement personnel et social des élèves, l'apprentissage des disciplines ou encore le développement des pratiques enseignantes en engageant les enseignants dans des activités communes avec des artistes. Par ailleurs, les années 1960 se caractérisent par des revendications politiques pour améliorer l'égalité des chances : aux projets culturels et artistiques sont attribués des finalités sociales identiques à celles qu'on leur accordait à l'époque du New Deal. Ce mouvement s'affirme aussi comme moyen d'introduire de la créativité dans tous les apprentissages en favorisant les programmes de partenariat avec des artistes et des institutions culturelles. De très nombreuses finalités ont été attribuées aux *Arts-in-Education* et ces mêmes finalités sont encore aujourd'hui très souvent imputées aux projets artistiques et culturels dans les écoles, ce qui tend à embrouiller les pistes lorsqu'il s'agit d'évaluer les effets de l'éducation artistique.

Parallèlement entre 1960 et 1970, se développent des projets qui ne se classent dans aucun des deux mouvements tels que le Projet Zéro à l'Université d'Harvard qui réunit David Perkins et Howard Gardner autour des théories de Nelson Goodman et de John Dewey. En étudiant, les bases cognitives de la production et de l'éducation artistiques, les chercheurs mènent dans ce cadre plusieurs projets de recherche autour de questions telles : « Comment les artistes trouvent leur expression en art ? » ou « Comment l'artiste produit un effet artistique qui permet à l'œuvre



de parler par elle-même, parfois au-delà de l'intention de l'artiste». Ces projets ont eu pour objectif d'améliorer l'enseignement des arts en tant que discipline scolaire et ont été à l'origine de projets artistiques et culturels.

Detour au Québec 2001

Comme aux Etats-Unis, entre 1970 et nos jours, les recherches en enseignement des arts se sont multipliées avec la démocratisation de l'enseignement. L'appel à un retour des activités d'appréciation d'œuvres d'art dans l'enseignement des arts qui venait de l'autre côté de la frontière a été entendu au Québec en 1995, et une modification au programme de 1981 a été faite et le ministère de l'éducation québécois a équipé toutes les écoles primaires d'une mallette intitulée *Image de l'art*. Dans cette perspective, le programme exige de présenter aux élèves du primaire des œuvres appartenant au patrimoine artistique de différentes cultures.

Nous avons vu lors de notre dernier retour, le décalage temporel entre le Québec et les Etats Unis. La réforme de 2001 au Québec traduit le rattrapage qui s'est fait entre temps. Dans le nouveau programme (Gouvernement du Québec, 2001), les arts, au nombre de quatre (art dramatique, arts plastiques au primaire et arts visuels au secondaire, danse et musique), y sont désormais reconnus comme des disciplines d'enseignement à part entière. Le contenu des disciplines artistiques est regroupé autour de trois compétences et une liste de savoirs essentiels. Deux de ces trois compétences sont communes aux quatre disciplines : créer et apprécier. En arts, le programme reprend les conceptions du précédent tout en s'en distinguant sur trois points essentiellement : la reconnaissance de la création comme processus, l'importance de faire parler les élèves et l'apport de références culturelles (Lemonchois, 2007).

Mais le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001) dans le domaine des arts conserve des traces de l'ancien programme : par exemple, les enseignants doivent encore évaluer l'authenticité et l'expressivité des productions des élèves, même si l'évolution graphique des élèves n'est plus un critère d'évaluation. Le programme repose sur les trois étapes de la démarche de création définie par Pierre Gosselin et son équipe (1998). Une étape d'inspiration imprégnée «de spontanéité, de fantaisie et d'irrationalité.» (Gosselin *et al.*, 1998, p. 9) : les enseignants ne sont donc pas encouragés à développer des activités pour favoriser le développement d'apprentissages dans la phase d'inspiration. A l'inverse, la deuxième étape, l'élaboration, est imprégnée «du caractère de la volonté, de la rationalité, du travail conscient orienté vers un but.» (Gosselin *et al.*, 1998, p. 9) : les enseignants la conçoivent comme une activité technique dirigée où les élèves ont peu d'autonomie. Quant à la dernière phase imprégnée «du caractère de la réflexion, de l'évaluation et d'une certaine sagesse.» (Gosselin *et al.*, 1998, p. 9), elle est appelée «partage de l'expérience de création» dans le programme et souvent conçue comme un moment à caractère thérapeutique où les élèves racontent leurs émotions. Le nouveau programme insiste sur l'enseignement des arts comme une discipline à part entière mais son interprétation conduit les enseignants à reproduire les pratiques qu'ils avaient développées dans celui de 1981, puisqu'il est facile de coller les trois étapes de la démarche de création de Gosselin sur les trois étapes de la situation d'apprentissage du programme de 1981 (percevoir, faire et interpréter).



Au Canada anglophone, les programmes d'études en « arts intégrés » ont été développés depuis les années soixante. Le Québec n'a pas échappé à ce mouvement. Dans le courant des années 1980, la société québécoise cherche à se démarquer culturellement du reste du Canada. En 1986, pour promouvoir l'art québécois, les ministères de l'éducation et de la culture mettent en place un programme d'artistes à l'école. En 1992, le Québec adopte pour la première fois une politique culturelle et fait de l'école un vecteur privilégié de celle-ci. Depuis, les liens entre éducation et culture sont renforcés grâce à diverses mesures et programmes. En 2004, les ministères concernés vont fusionner diverses mesures en un seul programme intitulé « La culture à l'école », qui encourage la réalisation de projets ouvrant l'école sur le monde artistique. Si ce programme s'éloigne de « l'idéologie « vécu-centriste » propre aux années soixante-dix » (Martineau *et al.*, 2002, p. 17), la recherche montre que les enseignants se réfèrent à divers paradigmes éducatifs lorsqu'ils abordent les arts et la culture dans leur classe (Lemonchois, 2007) : dans le cadre d'un même projet culturel, les pratiques des enseignants pour intégrer une dimension culturelle dans leurs enseignements oscillent entre développement personnel (l'art comme moyen d'expression), et formation du citoyen (l'art comme mode de transmission du patrimoine). Depuis 2001, les programmes d'intervention d'artistes dans les écoles se sont multipliés et donnent lieu à des pratiques enseignantes très diversifiées.

Conclusion

Après ce survol de l'enseignement des arts en Amérique du Nord, nous présentons quelques constats issus de notre pratique de formation en didactique des arts plastiques de futurs enseignants du primaire, et proposons quelques pistes de réflexion.

Concernant l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires québécoises, cinq constats peuvent être faits. Tout d'abord, l'ancien programme et sa couleur « progressiste » est le modèle dominant dans les représentations des étudiants, c'est un modèle encore très répandu que les futurs enseignants rencontrent dans leurs stages. Les futurs enseignants ne pensent pas les arts comme une discipline à part entière et négligent l'apport de références culturelles. Par ailleurs, les étudiants ont très peu de culture artistique et quasiment aucune de l'art contemporain : leurs représentations de la création liées à l'art moderne définissent l'art comme expression de soi, non loin de l'art thérapie. Au Québec, il existe peu de chercheurs spécialisés en enseignement des arts, la recherche dans le domaine reste peu subventionnée et lorsqu'elle l'est, c'est parce qu'elle associe l'art avec d'autres thématiques (créativité, culture...). Par conséquent la recherche et la formation dans le domaine sont souvent réalisées par des enseignants à partir de leurs pratiques au travers l'Association québécoise des enseignants spécialisés en arts plastiques (AQESAP). Enfin, comme partout ailleurs dans le monde, l'enseignement des arts reste toujours très fragile face aux crises de l'éducation.

Pour finir quelques propositions qui restent à développer :

- Sortir du modèle progressiste sans jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est-à-dire repenser l'héritage des écoles progressives avec une nouvelle vision de l'enfance, telle celle développée par la nouvelle sociologie de l'enfance qui accorde à l'enfant des capacités évolutives et propose de dépasser le carcan des stades du développement.



- Développer la recherche en enseignement des arts premièrement en se centrant sur les apprentissages propres à cette discipline et non sur les justifications de cet enseignement pour d'autres apprentissages ; deuxièmement en prenant une distance critique vis-à-vis des pratiques étudiées en relevant les représentations sociales et culturelles qu'elles sous-entendent.
- Adopter une définition de la démarche de création adaptée à la création contemporaine, en dépassant la dualité corps-esprit tel que l'a fait par exemple Dewey (2000) dans *L'art comme expérience*, quand il affirme que l'expression artistique relève d'un désir de créer confronté à des contraintes externes ; c'est-à-dire, en reprenant les propos de N. Heinich sur l'art contemporain, l'expression artistique relève à la fois d'un *régime de singularité* et d'un *régime de communauté* (Heinich, 2005). Cette définition de la création laisse l'étape inconsciente en amont (pré-création) et insiste sur les ajustements des intentions dans un processus individualisant et socialisant. Dans cette définition, ce qui peut être appelé « re-création » est une démarche d'appréciation qui consiste à une déconstruction-reconstruction de la démarche de création.



Références

- Barkan, M. (1966). Prospects for change in the teaching of art. *Art education*, 19(8), 4-8.
- Béreau, L. (2013). « *Crisis in education* » : le débat sur l'éducation aux États-Unis après 1945 (Thèse de doctorat en études anglophones non publiée, Université de Strasbourg).
- Beyer, L.E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 27(3), 501-519.
- Bloom, K. (1980). *Arts in education source book: a view from the JDR 3rd Fund*. New York, NY: The Fund.
- Clarke, E.C. (1979). The educational evaluation of children's artistic progress: more is better, or is it? *Art education*, 32(1), 20-26.
- Cremin, L.A. (1964). *The transformation of the school: progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Dewey, J. (1926). Individuality and experience. *Journal of Barnes Foundation*, 2(1), 1-6.
- Dewey, J. (2000). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1930). How much freedom in new school. *New republic*, 63, 204-206.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY, MacMillan.
- Efland, A. (1976). Changing views of children's artistic development: their impact on curriculum and instruction. In E. W. Eisner, *The arts, human development and education*. Berkeley, CA: MacCutchan.
- Fowler, C. (1988). Can we rescue the arts for America's children? Coming to our senses -10 years later. New York, NY: ACA Books.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2000). *Contemporary issues in art education*. New York, NY: Prentice Hall.
- Gauthier, C., Belzile, C., & Tardif, M. (1993). *Evolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec: Les Cahiers du LABRAPS, Université Laval.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.M., & Murphy, S. (1998) Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études. Primaire-Art*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, NY: Graw Hill.
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste : excellence et singularité en régime démocratique*. Paris, France: Gallimard.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press.
- Lemerise, S. (1995). Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation au Québec. *Canadian Review of Art Education*, 22(2), 155-166.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lemonchois, M. (2007). L'art à l'école: quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage?. *Formation et Profession*, 14, 37-39.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York, NY: MacMillan.
- Lussier, C. (1980). L'évolution de l'enseignement des arts plastiques dans le système public francophone. In F. Couture (Ed.), *L'enseignement des arts au Québec*. Montréal: Université de Québec.
- McFee, J.K. (1971). Children and cities: an exploratory study of urban-, middle-, and low-income neighborhood children's responses in studying the city. *Studies in art education*, 13(1), 50-69.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2002). Evolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier, D. Saint-Jacques (Eds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21) Québec: Presses de l'Université Laval.
- Naumburg, M. (1928). *The child and the world: dialogues in modern education*. New York, NY: Harcourt, Brace.
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Smith, N.R. (1983). Drawing conclusions: do children draw from observation? *Art education*, 36(5), 22-25.
- Viola, W. (1936). *Child art and Franz Cizek*. New York, NY: Reynal and Hitchcock.



La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives

Sabine CHATELAIN¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Ce texte présente un panorama des travaux de recherche en didactique de la musique en Allemagne afin de dégager quelques tendances qui pourraient ensuite être comparées avec les développements des didactiques francophones.

Etant donné que l'évolution historique des didactiques disciplinaires en Allemagne repose sur d'autres bases épistémologiques qu'en France ou en Suisse francophone il semble nécessaire de les étayer à partir des grandes lignes des différentes thématiques de recherche en nous référant aux lignes directrices émises par la Société pour les didactiques disciplinaires (Gesellschaft für Fachdidaktik – GfD²).

Parmi ces dernières, quelques thématiques centrales apparaissent, notamment la question des relations entre recherche théorique et empirique. Ces deux approches se sont profilées dans une tradition de recherche en didactique basée sur des questionnements philosophiques et pédagogiques. Dans le débat sur le développement d'une pédagogie musicale scientifique, la didactique de la musique a besoin de se profiler davantage en tant que discipline et domaine de recherche.

Mots-clés: Histoire de la didactique de la musique, recherches empiriques, types d'activités didactiques, musique comme objet culturel.

Introduction

Force est de constater que dans un pays multiculturel comme la Suisse, la didactique de la musique a des références épistémologiques différentes selon les régions linguistiques et culturelles. Nous souhaitons dégager quelques tendances et questionnements de la recherche en didactique de la musique en Allemagne qui influencent en partie les travaux en Suisse alémanique. Ce bilan peut stimuler l'échange interculturel quant aux enjeux et outils pour la formation des enseignants de musique en Suisse.

En Allemagne, la recherche en didactique et pédagogie de la musique s'est développée suite à la volonté de donner à la discipline des soubassements scientifiques, exigés depuis les années 1970, notamment par Siegrid Abel-Struth (1970). Cette exigence transparait à travers la création d'associations qui ont pour but de promouvoir la recherche.

L'association pour la recherche en pédagogie musicale (Association pour la recherche en pédagogie musicale – AMPF) est très active en Allemagne. Elle compte plusieurs groupes de travail (Arbeitskreis für Historische, Empirische, Qualitative

1. Contact: sabine.chatelain@hepl.ch

2. <http://www.fachdidaktik.org/> dont le Bundesfachgruppe MP qui s'occupe de la formation des enseignants au niveau national fait partie <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/>



Forschung). Depuis 1989, elle publie une fois par année un résumé des travaux importants dans le domaine et favorise explicitement la formation de la relève académique.

En 2004, l'AMPF a fait le point sur les recherches en Allemagne en posant des questions stratégiques sur la nécessité de la recherche en éducation musicale. Kaiser (2004) souligne l'importance des recherches empiriques dans une pédagogie musicale scientifique à caractère systématique. Dix ans plus tard, nous constatons que le débat sur l'exigence de scientificité s'est intensifié, aussi bien à propos des méthodes à utiliser que sur la relation entre théorie et empirie dans la recherche. Nous reviendrons sur ce point plus en détail. Depuis 2002, le journal en ligne *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* est édité par Jürgen Vogt de l'Université de Hambourg, journal est en accès libre (open source, peer-reviewed) qui souhaite introduire une dimension critique, afin de stimuler le débat sur les pratiques de recherche (Vogt, 2012). Pour dresser ce panorama des recherches, nous nous référons principalement aux publications de l'Association pour la recherche en pédagogie musicale (AMPF) et de la *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM) complétées par des projets de recherches qui nous semblent significatifs pour illustrer la situation en Allemagne.

Dans un premier temps, nous présentons quelques points de repères pour délimiter le champ d'investigation. Ensuite, il nous semble utile de proposer un bref aperçu historique et épistémologique de la pédagogie musicale dont la didactique de la musique est issue afin de situer les questionnements actuels. Finalement, nous présentons quelques recherches significatives avant de dresser une brève synthèse qui permet d'esquisser quelques tendances et tensions au sein de la communauté des chercheurs allemands. Ces constats pourraient être, par la suite, mis en lien avec des préoccupations de la recherche francophone afin d'alimenter un échange entre différentes cultures.

La didactique de la musique en Allemagne – points de repères

Définitions et buts

Selon un communiqué officiel de Société pour la didactique disciplinaire (Gesellschaft für Fachdidaktik – GFD³), la didactique disciplinaire est «la science de l'apprentissage et de l'enseignement spécifique à une discipline à l'école et en dehors de l'école». Ses contenus englobent le choix, la légitimation et la reconstruction didactique des objets d'enseignement, la définition des buts et de la structuration méthodologique des processus d'apprentissage, ainsi que des conditions psychiques et sociales des apprenants et des enseignants. Elle s'occupe aussi du développement et de l'évaluation de matériel d'enseignement (Déclaration de la *Konferenz der Vorsitzenden fachdidaktischer Verbände*, 1998, cité par Rolle, 2012, p. 338, trad. par l'auteur).

Jank considère la didactique de la musique comme «une science spécifique qui a l'exigence de structurer et analyser les conditions, possibilités, résultats et limites

3. <http://www.fachdidaktik.org/> dont le Bundesfachgruppe MP qui s'occupe de la formation des enseignants au niveau national fait partie <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/>



de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique à l'école et en dehors de l'école.» (Jank, 2005, p. 22, trad. par l'auteur). Elle est clairement orientée sur la pratique de l'enseignement.

Orientations épistémologiques

La didactique de la musique en Allemagne a dû se profiler face à la musicologie, seule discipline scientifique reconnue dans le domaine de la musique dans les années 1960. De ce fait, des connaissances musicologiques ont été transposées à des fins d'enseignement (*Abbilddidaktik* d'après Jank & Meyer, 2002, p. 32).

En 1968, dans le premier ouvrage de didactique de la musique paru en Allemagne, Michael Alt souligne déjà que la didactique disciplinaire devrait se référer aussi bien aux traditions des disciplines scientifiques de référence qu'aux savoirs pratiques. Ses savoirs et savoir-faire doivent être développés en lien avec l'apprentissage-enseignement de la musique et se distinguer explicitement de la méthodologie qui s'était développée depuis le début du 20^e siècle au sein de la musique à l'école (*Schulmusik*).

Nous pouvons relever que les recherches en didactique et en pédagogie de la musique en Allemagne restent très liées à la pédagogie musicale. Par conséquent, les fondements théoriques donnant lieu à de nouvelles orientations en didactique proviennent avant tout de ce champ qui s'intéresse aux conditions, aux faits observables et à l'optimisation de l'apprentissage musical (Ehrenforth, 1977 cité par Gruhn, 2003, p. 323). Afin de montrer ces liens entre pédagogie et recherches en didactiques de la musique, nous présentons ici un bref aperçu des concepts didactiques développés au cours du 20^e siècle.

De la réforme de la musique à l'école vers des modèles didactiques

La discipline musique à l'école (*Schulmusik*) s'est profilée suite aux recommandations de Léo Kestenberg qui reforma l'éducation nationale allemande entre 1922 et 1928. Dès lors, le cours de chant devient cours de musique qui combine la technique musicale et la connaissance de la culture musicale. La discipline est élargie par une composante culturelle et esthétique qui inclut aussi bien l'écoute musicale que la pratique du chant et des instruments. Par ailleurs, la formation des enseignants de musique commence à être évaluée. Après 1945, l'analyse des œuvres musicales et le solfège sont les contenus privilégiés des cours de musique qui visent la formation d'auditeurs compétents. Suite aux changements sociaux et technologiques de la fin des années 60, la nécessité d'une légitimation scientifique éprouvée dans le paysage scientifique allemand induit quelques nouvelles orientations.

On observe l'émergence de trois directions dans les réflexions théoriques qui sont focalisées sur le rôle de l'élève dans la réalisation de l'enseignement (*Schülerorientierung*), sur l'activité de l'élève (*Handlungsorientierung*) et sur le développement de la créativité (*Kreativitätsorientierung*). Cette dernière orientation débouchera sur une variété d'approches créatives de la musique contemporaine (Gruhn, 2003).

À partir de cette période, plusieurs modèles et concepts didactiques vont être développés, qui influencent encore en partie l'enseignement et la recherche actuelle. Les cinq formes d'agir musical, qui ont été formulées par Dankmar Venus



dès 1969, cherchent à conceptualiser les différents types d'activités utilisées dans l'enseignement. Les catégories production, reproduction, réception, transposition, réflexion sont présentes dans des plans d'études jusqu'à nos jours en Allemagne et en Suisse alémanique. Les modèles et concepts didactiques proposés à l'époque développent une réflexion sur la place du savoir musical et sur le rôle des œuvres musicales dans les situations d'enseignement. Dans cette perspective, ces dernières sont considérées dans leur valeur de matrice générative, soit pour l'élaboration des séquences d'enseignement, soit pour leur analyse.

Les modèles didactiques (*Didaktische Modelle*) sont proposés pour donner des orientations pour l'apprentissage et l'enseignement par rapport à la spécificité de la discipline et à l'élève (Jank, 2005, p. 25). Ils visent l'analyse, la planification et la mise en œuvre de l'action didactique et sont fondés sur des théories. Ils servent à modéliser une réalité sous certains aspects spécifiques. D'un autre côté, les concepts (*Musikpädagogische Konzepte*) sont davantage orientés sur des aspects particuliers de l'enseignement, comme l'activité vocale ou de l'écoute et ont une portée moins grande.

Entre 1968 et 1978, plusieurs modèles didactiques sont proposés dans le prolongement de cette double approche du didactique et de la musique comme objet culturel, dont certains ont grandement influencé le discours pédagogique et la recherche.

Dans sa didactique orientée sur l'œuvre musicale (*Kunstwerkorientierte Didaktik*) Michael Alt (1968) met la transmission de valeurs à partir des objets culturels au centre de son projet. Afin de mieux tenir compte du rôle de l'auditeur, Heinz Antholz (*Introduktion in die Musikkultur*, 1972) aborde les relations entre l'élève et la culture. Cette orientation sur le rôle actif de l'élève se retrouve ensuite dans le modèle de Rudolf Nykrin qui propose de mettre la focale sur les expériences musicales qui peuvent être faites par les élèves (*Erfahrungerschiessende Musikerziehung*, 1978).

Les recherches dans la discipline sont également sensibles aux nouvelles préoccupations sociétales, dont on attend que l'école s'en saisisse. Ainsi, par exemple, dans une perspective résolument interdisciplinaire, Roscher propose une approche poly-esthétique (*Polyästhetische Erziehung*, 1972) qui vise l'intégration des médias et la formation à travers des tâches artistiques globales.

D'autres propositions, davantage ancrées dans les approches de la psychologie de la perception, vont aussi s'intéresser à l'écoute, mais dans le sens plus restreint d'une éducation à la perception auditive, notamment par Ulrich Günther et Rudolf Frisius (*Auditive Wahrnehmungserziehung*, 1972). Si dans les modèles précédents, l'œuvre musicale tenait une place importante, ces auteurs mettent l'accent sur la perception de sons isolés, des bruits et l'écoute des musiques d'autres cultures, afin de changer le rapport de l'élève au phénomène musical.

S'inscrivant également dans une perspective psychologique, le modèle de Rauhe, Reinecke & Ribke, *Hören und Verstehen* (1975) constitue un outil pour l'analyse de l'enseignement, plutôt que pour la planification didactique. Il est orienté sur l'activité de l'élève (cognitive, affective, psycho-motrice) dans le but de comprendre la musique en tant que résultat d'une chaîne d'actions («*Musik als Folge von Handlungsvollzügen*»).



Ces différents modèles ont permis de développer des concepts didactiques qui situent entre deux pôles : la philosophie et les recherches en sciences cognitives sur l'apprentissage musical.

La didactique entre philosophie et théories des apprentissages

Le concept d'interprétation didactique de la musique (*Didaktische Interpretation von Musik* (Richter, 1976), intègre les apports de l'herméneutique créant une «Toposdidaktik» orientée sur le monde vécu (*Lebenswelt* de Husserl). L'approche du didactique est holistique et prend en compte les interprétations personnelles des élèves, ceci avec des visées de l'enseignement musical comme élargissement d'horizon de compréhension. Ce concept se retrouve dans un grand nombre de recherches qui combinent ainsi pensée philosophique et réflexion générale sur le didactique.

De l'autre côté, les recherches en psychologie cognitive et les théories de l'apprentissage musical (Gordon) sous-tendent le concept d'un apprentissage musical progressif (*Aufbauender Musikunterricht*, Jank, 2005) dont le découpage est basé sur une conception du développement psychologique. Cette approche a l'ambition d'offrir un apprentissage basé sur des activités de pratique musicale, de perception, de mouvement, combinés à une approche culturelle, et, contrairement à la perspective antérieure, ne tient pas compte des aspects liés au vécu individuel de l'élève.

Une troisième voie est axée sur la réflexion à propos de l'expérience esthétique des élèves (*Inszenierung ästhetischer Erfahrungen, Rolle, 1999*), notamment comme réaction à l'orientation très forte sur la pratique musicale collective durant les années précédentes.

En passant en revue ces différentes positions, deux grandes orientations se dégagent. D'un côté, les questions de l'interprétation herméneutique et de la construction de sens de la musique et de l'expérience musicale conduisent vers une approche holistique et esthétique du phénomène musical et de son enseignement. Contrairement à une vision orientée vers le rendement et des résultats mesurables, le rapport subjectif et le développement de représentations personnelles sont au centre des préoccupations. Les critiques émises par plusieurs chercheurs face à «l'actionnisme musical», c'est-à-dire à une pratique musicale sans réflexion et conceptualisation des expériences, partent de cette perspective (Oberhaus, 2010).

De l'autre côté, les apprentissages construits en rapport avec les travaux en psychologie de l'apprentissage musical (Gruhn, 2004 ; 2008) se concentrent davantage sur des aspects plus techniques. Ici, se développe l'intérêt pour une didactique plus instrumentée qui faciliterait l'acquisition systématique des compétences musicales. Cette approche peut être interprétée comme une conséquence des tests tels que PISA. L'adoption des standards de formation dans les curricula allemands a abouti à la demande de pouvoir mesurer les compétences musicales des élèves.

4. La compétence est la «capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas» (Perrenoud, 1997). Elle se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas.



Mais on peut se demander, dans quelle mesure une compétence³ est réellement évaluable puisqu'il s'agit d'une notion complexe qui ne se révèle que partiellement dans des situations d'action (performance).

La recherche en didactique de la musique entre 2002 et 2014

Buts de la recherche en didactique

Afin de favoriser le développement scientifique des didactiques disciplinaires, la société des didactiques disciplinaires en Allemagne (GFD) a formulé des lignes directrices pour la recherche (Rolle, 2012). Elles comprennent cinq domaines de travail : les recherches sur des processus d'enseignement-apprentissage (tester de nouvelles situations/designs d'apprentissage), les recherches sur les pratiques existantes, les recherches historiques, les recherches sur la formation (*Bildung*) et la recherche axée sur la génération de théories.

Ce dernier point, la génération de théories, est devenu un sujet central dans la recherche allemande en pédagogie musicale durant ces dix dernières années. Le développement d'une réflexion à visée théorique, philosophique et culturelle, reste une option forte qui vise à réorienter les recherches empiriques et leurs références épistémologiques. Cependant, comme le rappelle Jürgen Vogt (2012) dans une prise de position critique face aux théories développées, d'autres chercheurs prônent pour une interaction entre d'approches empiriques et philosophiques pour générer de nouvelles théories. En effet, peu de travaux réunissent ces deux facettes en raison d'un ancrage parfois excessif sur le travail théorique et découplé de liens avec des recherches empiriques.

Champs de recherche

En nous référant à l'inventaire des dissertations⁴ (67) et habilitations (7) présentées entre 2000 et 2014, 37 travaux concernent plus précisément des questions sur l'enseignement-apprentissage, notamment les interactions entre enseignants et élèves, ainsi que sur des dispositifs à tester et à évaluer. Parmi les autres champs thématiques abordés, nous pouvons citer les études historiques sur la pédagogie musicale incluant plusieurs travaux sur différents concepts didactiques dans l'enseignement général à l'école, comme ceux proposés par Wagenschein ou Jaques-Dalcroze ; d'autres études historiques se penchent sur l'enseignement instrumental dans les écoles de musique Yamaha ou encore, sur la didactique de l'enseignement du piano au 19^e siècle.

Afin de mettre en évidence les préoccupations actuelles en didactique de la musique, nous présentons quelques travaux ou axes de recherches qui nous semblent emblématiques en fonction des thématiques abordées et /ou en raison de leur envergure au niveau national.

Mesurer les compétences musicales des élèves : Kompetenzmodelle Musik

La demande de mesurer des compétences en musique émane des discussions sur la qualité de la formation en Allemagne suite aux tests PISA, mais également du fait que les nouveaux curricula régionaux prescrivent le développement des compétences.

5. http://www.dirk-bechtel.de/wiki/index.php/Dissertationen_und_Habilitationen (consulté le 21 juin 2014)



Le projet de recherche *Kompetenzmodelle Musik* (KOMUS, 2007-2009) a eu pour mission d'identifier des compétences musicales et des descripteurs permettant la mise en place de processus d'évaluation, dont le modèle utilisé a été développé par une équipe de l'Université de Brème (Knigge, 2010/11). Dans ce projet, les compétences spécifiques sont considérées comme des «dispositions de performance» liées à une discipline spécifique (Klieme et al. 2003, p. 22). Knigge, Lehmann-Wermser (2009) soulignent que la notion de compétence en musique inclut, outre des connaissances proprement musicales, des éléments psychomoteurs et affectifs. Les chercheurs mesurent les compétences de notation et de verbalisation à partir de tâches d'écoute musicale.

Les critiques formulées face à ce modèle concernent avant tout son orientation sur des éléments exclusivement cognitifs et considérés universaux de la musique, sans tenir compte, notamment, des expériences musicales des élèves (Brenk, 2014). En référence à l'approche herméneutique de Christoph Richter, des réserves sont émises face à la conception trop simpliste qui est faite de la notion de compétence ; de l'avis de ces critiques, les compétences musicales sont un phénomène plus complexe et comprendre la musique nécessite plus que la maîtrise d'éléments psychologiques observables et mesurables. Dans ces approches trop ancrées sur les modèles cognitivistes, les questions de transposition didactique des aspects esthétiques des œuvres et des pratiques musicales ne peuvent pas être abordées (Vogt, 2014). En ce sens, la discussion très vive soulevée par le projet KOMUS met en lumière les divergences par rapport aux approches didactiques, notamment sur les questions de la nature des savoirs à transmettre.

Evaluer la formation instrumentale pour tous : Jedem Kind sein Instrument

Dans le but de favoriser l'intégration et l'apprentissage des enfants dans des zones socialement défavorisées, le projet *Jedem Kind sein Instrument* (JeKi) a l'ambition d'offrir une formation instrumentale au plus grand nombre d'enfants. Ce programme d'apprentissage d'un instrument à l'école est offert dès la première année de l'école primaire et existe depuis 2007 dans la région de la Ruhr. Actuellement, environ 60.000 enfants y sont impliqués. L'évaluation de JeKi est en ce moment le projet de recherche en formation musicale le plus important soutenu par l'Etat fédéral allemand.

Un premier programme de recherche empirique mené entre 2009 et 2013 a mis l'accent sur l'analyse de la coopération, la participation, l'engagement des participants, des effets de transfert et la qualité de l'enseignement. On compte ici sur les effets de transferts de certains aspects de l'apprentissage musical sur d'autres apprentissages. L'aspect didactique du projet concerne les modes de coopération entre les enseignants (Lehmann, Hammel & Niessen, 2012).

Le projet actuel est prévu entre 2013 et 2016 et implique 25 scientifiques, essentiellement des pédagogues, musicologues et neurologues. Il est avant tout orienté sur l'évaluation des effets à plusieurs niveaux et sur la transition des élèves qui entrent à l'école secondaire (dès 11 ans). Il comporte 4 pôles de recherche⁶ : l'adaptation des enfants dans différentes situations d'apprentissage dans l'école secondaire,

6. <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/>



les effets du programme sur l'audition et plasticité neuronale, le parcours de formation scolaire et instrumentale des participants et les effets de transfert comme la cognition, la participation à la vie culturelle et les influences sur le goût musical de l'enfant et de son entourage. Ce deuxième projet de recherche est donc davantage orienté sur les effets d'un tel enseignement que sur les problèmes didactiques.

Corps et émotion dans la recherche en didactique de la musique

La corporéité en tant que concept en didactique de la musique a été contextualisée par Lars Oberhaus en 2006 dans un travail théorique qui prend appui sur la phénoménologie de Husserl et Merleau-Ponty. Par la suite, Christian Khittl (2007) propose une didactique anthropologique de la musique, qui focalise la réflexion didactique sur des aspects corporels de la co-construction des significations. Actuellement, ces questions trouvent un écho dans des recherches en cours sur l'importance du corps dans l'activité musicale. Cette thématique semble toutefois peu exploitée, surtout dans les recherches sur l'enseignement de la musique à l'école. Elle a par contre trouvé sa place dans l'enseignement instrumental individuel, mais plutôt en rapport avec des facteurs techniques et physiologiques que didactiques (Schönwitz, 2008 ; Dagmar, 2008).

Les émotions en musique sont liées au corps. Leur rôle dans la situation d'enseignement a été abordé à travers les concepts phénoménologiques de *Lebenswelt* à partir de travaux sur l'interprétation de la musique. Une nouvelle vision sur les émotions suscite des prises de positions, principalement au niveau philosophique en lien avec des concepts comme celui d'« expérience esthétique » (Kaiser, 2002 ; Vogt, 2014). Mais la relation musique – émotion reste avant tout ancrée dans une approche pédagogique (Krause & Oberhaus, 2012) qui ne met pas principalement en lien les phénomènes observés avec la question de l'enseignement de contenus disciplinaires. En ce sens, une recherche de type empirique n'est pas encore très développée dans ce champ.

Méthodes de recherche : un débat continu

En 2010, une étude sur des projets de thèses en cours révèle les méthodes de recherche les plus utilisées (Hammel, Knigge, Wilke, 2010). Il apparaît que les méthodes qualitatives sont les plus appliquées, suivies par des approches quantitatives et ensuite historiques. La recherche systématique constitue une dernière catégorie.

Méthodes qualitatives et quantitatives

L'essor des méthodes qualitatives a conduit des chercheurs allemands à se grouper dans l'association pour des recherches qualitatives qui fait partie de l'AMPF. En 2011, cette association fait part de ses préoccupations dans un rapport (Clausen, 2011). Nous soulignons la place croissante de la recherche inductive. Depuis une dizaine d'années environ, plusieurs chercheurs se réfèrent à la théorie ancrée (Grounded Theory d'après Glaser & Strauss, 1967), afin de générer de nouveaux concepts et modèles. Cette approche est utilisée dans des recherches de type empirique, pour observer des interactions entre élèves (Kranefeld, 2006) ou entre élèves et enseignants, par exemple dans le projet Jeki décrit ci-dessus. Elle constitue



une alternative intéressante pour rendre explicites les processus sous-jacents dans des situations d'enseignement – apprentissage et complète les démarches déductives jusqu'ici prépondérantes.

Les approches quantitatives concernent surtout les recherches qui s'intéressent aux préférences ou modes de travail des élèves. Ces approches sont au cœur de l'actuelle étude JeKi sur les effets du programme et de recherches sur les compétences (KOMUS) décrites auparavant. Parmi les autres travaux empiriques de grande envergure, nous pouvons citer l'étude de Fiedler & Handschick (2014) sur les préférences des méthodes dans l'enseignement de la musique à l'école obligatoire, qui a impliqué 1200 élèves et leurs enseignants. Les résultats obtenus par un sondage révèlent le fossé existant entre les méthodes préconisées lors de la formation des enseignants et les pratiques d'enseignement sur le terrain. Même si l'activité enseignante fait partie de ces études, les aspects didactiques ne sont toutefois pas véritablement en pris en compte.

Etudes empiriques des situations d'enseignement

L'étude de situations didactiques à l'aide d'enregistrements vidéo s'est développée pendant ces dernières années sans toutefois mobiliser les mêmes théories que la recherche francophone du paradigme des didactiques disciplinaires. Les études des interactions entre enseignant et élèves se réfèrent surtout à des paradigmes issus des théories de communication. En ce qui concerne les objets d'études, l'apprentissage musical individuel dans des cours d'instrument constitue un champ de recherche privilégié.

L'analyse des données filmées est principalement basée sur des méthodes d'analyse de transcriptions verbales. Mentionnons le travail de Christine Moritz (2010), qui a développé une méthodologie propre pour analyser les enregistrements vidéo : la *Feldpartitur* (partition de terrain) qui prend aussi en compte des systèmes d'encodage visuels. Dans une telle analyse holistique du continuum espace – temps, cette notation tente de minimiser la perte d'informations dans la transcription de vidéoscopies. Par ces procédés, les interactions dans la situation didactique deviennent davantage lisibles via des représentations graphiques. Initialement développées dans l'étude de la didactique instrumentale, ces méthodes trouvent une application dans l'analyse des cours de musique à l'école.

Une autre étude basée sur des enregistrements vidéo mérite d'être mentionnée, puisqu'elle révèle d'une approche par la didactique comparée, relativement nouvelle dans la didactique de la musique en Allemagne. Heike Gebauer tente de modéliser les projets didactiques de plusieurs enseignants de musique qui abordent la forme *rondo* dans sept classes du secondaire (Gebauer, 2016 ; 2011). Contrairement aux angles d'analyse de la plupart des études, elle choisit de s'intéresser à l'activation cognitive des élèves, s'inspirant de la didactique des mathématiques et des taxonomies de Bloom et Krathwohl (cf. Anderson & Krathwohl, 2001). La fonction des savoirs évoqués est analysée et modélisée. Cette étude se rapproche des options prises par la recherche francophone, sans pour autant s'appuyer sur les mêmes cadres de référence.



Recherche théorique et analyses systématiques

Les recherches théoriques qui sont orientées sur les aspects didactiques procèdent aux analyses systématiques de concepts venant le plus souvent de la philosophie ou des sciences cognitives. Ces travaux ne sont pas basés sur des études empiriques et ils ont une longue tradition en Allemagne. Ils sont destinés à fonctionner comme déclencheur pour repenser des modèles didactiques, mais n'ont pas engendré forcément des études empiriques subséquentes.

L'approche par les théories inspirées du constructivisme a suscité plusieurs recherches consécutives qui alimentent le débat sur l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'expérience subjective avec et par la musique constitue un champ de recherche qui met l'accent avant tout sur les interactions et la construction de sens (*Kommunikative und bedeutungstheoretische Musikdidaktik* de Peter W. Schatt et Stefan Orgass) pendant le cours de musique (Hametner, 2006 ; Scharf, 2007 ; Orgass, 2011). La question de l'interprétation de la musique est reposée en dehors du cadre herméneutique par Martina Krause (2008). Cette réflexion théorique sur la co-construction de sens ouvre de nouvelles voies pour la didactique de la discipline, en particulier quant au rôle des savoirs de référence et de la culture.

Une didactique à la recherche d'une identité scientifique

En résumé de notre revue de recherches, nous pouvons constater qu'il existe un besoin de recherches spécifiques en didactique appuyées sur des méthodes scientifiques, dans une double exigence de prise en compte des contenus d'enseignement et d'avoir une base de type empirique. L'exigence de scientificité a d'ailleurs amené l'AMPF à consacrer sa conférence annuelle de 2014 à la thématique de la génération de théories.

En référence aux buts définis par la société des didactiques disciplinaires, nous relevons que des travaux sur les interactions en situation didactique sont relativement peu représentés par rapport aux sujets qui abordent le développement de théories ou la politique de formation. Cet état de fait corrobore le constat de Leutenegger (2009). En effet, la place prépondérante de la théorie en lien avec des arrière-plans philosophiques aboutit plutôt à des travaux qui ne spécifient guère les liens entre les enjeux des savoirs et des pratiques effectives. Nous pouvons toutefois constater que les réflexions théoriques cherchent à influencer le développement de ces pratiques, en esquissant des perspectives de réalisation didactique (Oberhaus, 2006 ; Khittl, 2007 ; Kaul, 2008 ; Krause, 2008) mais sans toutefois passer à des mises à l'épreuve empiriques. Nous pouvons imputer cette tendance à une volonté de garantir une certaine indépendance de la réflexion théorique systématique ou une « exigence de scientificité » qui consiste à ne pas mélanger construction théorique et mise en œuvre (Krause 2008, p.21).

Un changement de position est perceptible à travers des recherches qui s'intéressent aux relations entre enseignant, élèves et objets de savoirs. La discussion très présente sur les critères d'une pédagogie musicale scientifique (Kaiser, 1999, 2002) fait apparaître la nécessité de repenser le lien entre approches théoriques et empiriques. Les recherches en didactique comparée qui restent, pour l'instant marginales, présentent un potentiel à développer.



Conclusions

Nous avons tenté de relever quelques tendances dans la recherche en didactique de la musique en Allemagne, principalement celles qui concernent l'enseignement de la musique à l'école. Nous nous sommes avant tout intéressés aux travaux publiés par l'AMPF et de la Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.

La différence de culture de recherche entre didactique francophone et germanophone, relevée dans différentes disciplines (Leutenegger, 2009, 2010 ; Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013), apparaît également dans le domaine de la didactique de la musique.

Ce sont les liens entre les recherches empiriques et la théorisation des recherches sur l'enseignement - apprentissage musical qui devraient permettre d'engendrer de nouvelles pistes pour mieux comprendre les enjeux didactiques de l'enseignement de la musique. Une meilleure interaction, voire collaboration entre chercheurs, serait donc souhaitable.

Le champ de tension dans la recherche en didactique de la musique en Allemagne peut être situé entre références philosophiques et la volonté de tenir compte des avancées dans les sciences cognitives, notamment des théories d'apprentissage. Le deuxième axe de ce champ se situe entre recherches théoriques et empiriques.

Nous arrivons à la conclusion que les thématiques de recherche devraient davantage tenir compte des aspects spécifiques de la musique qui incluent des performances liées au corps et aux émotions. À partir de ce constat, on pourrait ouvrir la réflexion sur le rôle que peuvent jouer des apports d'autres didactiques disciplinaires. De ce fait, les défis pour de futures recherches sont à notre avis de caractère clairement interdisciplinaire.



Références

- Abel-Struth, S. (1970) (Ed.), *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft*. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (complete edition)*. New York: Longman.
- Antholz, H. (1970/1976). *Unterricht in Musik: ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Brenk, M. (2014). Nur noch Etüden?. Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 56-67. Repéré à <http://www.zfkm.org/14-brenk.pdf>
- Clausen, B. (Ed.). (2011). *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die blaue Eule.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., & Schneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Frisius, R. (1972). Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung: Fachwissenschaftliche Grundlagen. In E. Kraus (Ed.), *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche* (pp. 156-167). Mainz : Schott.
- Fiedler, D., & Handschick, M. (2014). Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen. Site web de la PH Freiburg. Repéré à <http://phfr.bs-zbw.de/frontdoor/index/index/docId/413>
- Gebauer, H. (2016). Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Münster : LIT.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen“. Videographie in der musikpädagogischen Lehr-Lernforschung – Potenziale und Herausforderungen eines audio-visuellen Mediums. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 1-58. Repéré à <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147>
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke-Verlag.
- Gruhn, W. (2004). *Wahrnehmen und Verstehen*. Wilhelmshafen: Florian Netzel.
- Gruhn, W. (2008). *Der Musikverstand: Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Olms.
- Hametner, S. (2006). *Musik als Anstiftung: Theorie und Praxis einer systemisch- konstruktivistischen Musikpädagogik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hammel, L., Niessen, A., & Wilke, K. (2010). Promovieren in Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (46), 27-36.
- Hörmann, S. (2001). Im Gespräch: systematische Musikpädagogik. In B. Clausen (Ed.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (pp. 211-224). Essen: Die blaue Eule.
- Jank, W., & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jank, W. (Ed.). (2005). *Musikdidaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H.J. (2002). Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 4-18.
- Kaiser, H.J. (2004). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. Essen: Die blaue Eule.
- Kaul, A. (2008). *Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell*. Köln: Verlag Dohr.
- Khittl, Ch. (2007). „Die Musik fängt beim Menschen an“: Anthropologische Musikdidaktik, theoretisch-praktisch. Bern : Peter Lang.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Knigge, J., & Lehmann-Wermser, A. (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht. *Musik & Unterricht*, 94, 56-60.
- Knigge, J. (2010/2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: LIT.
- Kranefeld, U. (2006). *Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements*. In N. Knolle (Ed.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (pp. 159–173). Essen: Die blaue Eule.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit – Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms.
- Krause, M., & Oberhaus, L. (Eds.). (2012). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in Musikpädagogischer Perspektive*. Hildesheim: Olms.



- Lehmann, K., Hammel, L., & Niessen, A. (2012). „Wenn der Eine Unterricht macht und der Andere diszipliniert...“ Aufgabenverteilung im Lehrenden- Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Ed.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen*. (pp. 195-212). Essen: Die blaue Eule.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Leutenegger, F. et al. (Eds.). (2010). Actes du 1er colloque international de l'ARCD : « Où va la didactique comparée ? » didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et apprentissage (15-16 janvier 2009). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29557>
- Moritz, C. (2010). Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded-Theory Studie. Essen: Die blaue Eule.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., & Lehmann, A.C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells Musik wahrnehmen und kontextualisieren. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3-33. Repéré à <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>
- Niessen, A., Hammel, L., & Wilke, K. (2010). Promovieren in Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (46), 27-36.
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschliessende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg : Gustav Bosse.
- Oberhaus, L. (2010). Dieser Weg wird kein leichter sein! Quo vadis Musikmethodik? Rezension von: Heukäufer, N. (Ed.). (2007). *Musik-Methodik*. (Berlin: Cornelsen Scriptor) und Beiderwieden, R. (2008). *Musik unterrichten* (Kassel: Bosse). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Récupéré à <http://www.zfkm.org/10-oberhaus.pdf>
- Orgass, S. (2011). Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 8(1), 91-120. Récupéré à <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx>
- Rauhe, H., Reinicke, H.-P., & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis des handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt: Diesterweg.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse
- Rolle, Ch. (2012). Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. In J. Knigge, & A. Niessen, *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (pp. 337-344). Essen: Die blaue Eule.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker.
- Schönwitz, M.G. (2008). *Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten. Ein Beitrag zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur*. Augsburg: Wißner.
- Venus, D. (1969/1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshafen: Heinrichshofen.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogisches Handeln : Begriffe, Erscheinungsformen*. (pp. 345-356). Essen: Die blaue Eule.
- Vogt, J. (2014). Starke Gefühle. Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Enkel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-56. Repéré à <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf>
- Wolff, D. (2008). *Die Ω -Methode im Kontext klaviertechnischer Bewegungskonzepte: Modell zur Optimierbarkeit von Klaviertechnik, Lernstrategie und Rehabilitationskonzept unter Anwendung physiologischer und lernpsychologischer Gesichtspunkte*. Mainz: Schott Verlag.





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)

A 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.





Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique

Monique LOQUET¹ (CREAD, université de Rennes 2, France)

En France, l'éducation à l'Art consiste en «la rencontre des œuvres» organisée selon le «Parcours d'éducation culturelle et artistique» (MEN, 2013). Nous rendons compte d'un enseignement de la danse qui vise la «rencontre des œuvres et des artistes», conformément aux programmes scolaires français. L'étude concerne un cycle de danse au collège (élèves de 10-11 ans) intitulé «contes en corps». L'intention du professeur est de faire entrer les élèves dans l'univers des contes (Cendrillon, Blanche-Neige, Le Lac des Cygnes) en se servant de cet univers comme support imaginaire. Les élèves ont à «traduire par le corps une histoire dont ils sont les acteurs en danse contemporaine», l'idée étant d'établir une parenté entre la pratique des élèves et celle des artistes. L'enjeu de la recherche est double : 1) opérationnel, donner une visibilité aux savoirs corporels engagés dans les pratiques chorégraphiques et les expliciter en tant qu'objet d'enseignement ; et 2) scientifique, éclairer la notion de «capacités épistémiques» que construisent les élèves en danse grâce à l'activité didactique, lorsque celle-ci cherche à se rapprocher de l'activité artistique experte. Pour cette analyse didactique, nous avons retenu un événement du cycle : la prestation des élèves engendre un sentiment de déception chez le professeur face à des résultats en deçà de ses attentes. Nous tentons d'en comprendre les raisons. Les données étudiées concernent le sous-groupe d'élèves ayant choisi de danser à partir du conte «Cendrillon», et en particulier l'élève-Cendrillon. La méthode procède en deux temps articulés : la description mince répond à la question que font les danseurs ? et la description épaisse tente d'élucider le sens de leurs actions. Les savoirs corporels sont identifiés à l'articulation entre la «rencontre d'un problème» et «l'élaboration d'une solution».

Mots-clés : Capacités épistémiques, rapport au savoir, description épaisse, action didactique conjointe.

Introduction

Nous rendons compte d'une pratique d'enseignement de la danse qui vise la «rencontre des œuvres et des artistes» conformément aux programmes scolaires français (2013). En France, l'éducation à l'Art consiste en effet en «la rencontre des œuvres» organisé selon le «Parcours d'éducation culturelle et artistique»².

Habituellement la danse constitue, pour les professeurs non-initiés, une *pratique ésotérique* qui crée chez eux des besoins en savoirs professionnels. Un professeur qui aborde en profane une pratique artistique donnée est confronté à une multitude d'objets qui «n'existent pas» à ses yeux (objets matériels et immatériels, catégories

1. Contact : monique.loquet@uhb.fr

2. Le «Parcours d'éducation culturelle et artistique» dans l'enseignement primaire et secondaire français, doit «permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression» (MEN, 2013).



de pensée, lexique et jargon de l'institution concernée) et engendrent un rapport personnel d'incertitude à cette pratique. C'est pourquoi notre recherche est liée à une volonté « d'extériorité » vis-à-vis de la pratique artistique afin que « *l'ésotérisme de la pratique cède du terrain devant l'exotérisme obligé des savoirs* » (Chevallard, 1994, p.174).

L'enseignement de la danse pris pour exemple³ est conduit par un professeur d'EPS⁴ (P), expert en enseignement de la danse, lui-même danseur amateur et occasionnellement professionnel lors de projets chorégraphiques. Il vise à rendre les élèves familiers des œuvres de danse contemporaine et producteurs d'œuvres personnelles. Si dans cette expérience, l'approche des œuvres n'entend pas se limiter à une simple visite des œuvres, elle n'est pas non plus synonyme « d'expression libre⁵ ». Comment situer alors l'éducation artistique entre ces deux orientations d'enseignement ? D'un côté, la danse référée aux œuvres chorégraphiques, où l'expression du corps se donne à voir à travers des techniques prenant forme dans un certain système de contraintes, elles-mêmes définies par les règles de l'activité considérée ; et de l'autre, l'expression libre définie de manière large comme la manifestation de l'expression de soi par le corps à partir d'un « vécu corporel sensible » (Pujade-Renaud, 2003). Dans les propos courants sur l'enseignement de la danse à l'école (Loquet, 2006), les deux formes tendent encore aujourd'hui à s'opposer. Ces propos restent fortement marqués par l'antinomie technique/expression : 1) la technique apparaissant comme une « chose » apportée de l'extérieur à laquelle il faut se conformer ; 2) l'expression comme l'intimité émergente de la personnalité ou de la corporéité vécue.

Les savoirs pertinents à enseigner sont donc peu stabilisés et leur structuration souvent problématique. Quels contenus sont transmis dans une discipline où les savoirs sont généralement présentés comme ineffables ? Comment concilier la technique qui apporte des savoirs stabilisés et l'expression qui en soi respecte l'élève, son imagination et son inventivité ? Comment caractériser ces savoirs dans le domaine des habiletés corporelles ? Qu'est-ce qu'un mouvement ou un geste que l'on s'accorde à considérer comme « dansé » ? Ces questions sont abordées avec les outils de la recherche didactique.

3. L'expérience se déroule au sein du LéA (Lieu d'éducation associé) « Pratiques chorégraphiques au collège Echange de Rennes » en lien avec l'IFE (Institut français de l'éducation). Dans le programme scientifique de l'IFé, les LéA sont définis comme des « lieux à enjeux d'éducation » constitués en réseau pour promouvoir la recherche coopérative entre enseignants et chercheurs. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/pratiques-choregraphiques>

4. Le professeur d'Education physique et sportive du Collège Echange de Rennes, Pierre Prim, responsable de la classe et correspondant LéA, nous a permis de l'accompagner au cours de cette expérience. Les idées novatrices qu'il a apportées dans la conception et la mise en place du projet, et les échanges constructifs développés lors de l'analyse empirique constituent une part importante de l'avancée de cette réflexion.

5. Le terme « expression libre » renvoie au terme « expression corporelle », discipline adoptée en France dans les années 1970, qui a gagné une autonomie éducative au sein de l'EPS française, en défendant des valeurs alternatives en marge des références sportives (créativité, expressivité) et des méthodes d'enseignement a-modélisantes (respect de l'autonomie des élèves, écoute de l'autre). A cette époque, C. Pujade-Renaud publie un livre, portant ce titre « expression corporelle », qui fédère un mouvement contestataire dans l'EPS, la danse et le théâtre (Entretien avec C. Pujade-Renaud, 2003).



Enjeux de la recherche

Les enjeux de recherche sont à la fois : 1) opérationnel, donner une visibilité aux savoirs corporels engagés dans les pratiques chorégraphiques et les expliciter en tant qu'objet d'enseignement ; et 2) scientifique, éclairer la notion théorique de *capacités épistémiques*⁶ que construisent les élèves en danse grâce à l'activité didactique, lorsque celle-ci cherche à se rapprocher de l'activité chorégraphique experte. L'idée de *parenté* entre les pratiques des élèves et celles des artistes est en effet au centre de l'étude. Elle questionne la distance (ou proximité) entre les *capacités épistémiques* développées par les élèves et qui satisfont le professeur, et celles dont témoignent les savants⁷ dans les pratiques chorégraphiques choisies comme référence scolaire : en quoi consiste cette parenté épistémique en danse ?

Contexte et « langage dansé »

L'étude concerne un cycle de danse en classe de 6^e (élèves de 10-11 ans), intitulé « contes en corps » et composé de 10 leçons. L'intention du professeur (ci-après P) est de faire entrer les élèves dans l'univers des contes (Cendrillon, Blanche-Neige, Le Lac des Cygnes) en se servant de cet univers comme support imaginaire. Il s'agit d'amener les élèves à « traduire par le corps une histoire dont ils sont les acteurs en danse contemporaine » (projet de cycle), afin d'établir une *parenté* entre les pratiques des élèves et des artistes contemporains. La classe a assisté, entre autres, à l'œuvre de « Cendrillon »⁸, ballet chorégraphié par Maguy Marin (d'après le conte de Charles Perrault), programmé au Théâtre national de Bretagne (saison 2013-2014). Ils ont également pu rencontrer et questionner les artistes de la Compagnie professionnelle. Les données étudiées concernent le sous-groupe de neuf élèves ayant choisi précisément de danser à partir du conte « Cendrillon ».

Le projet de cycle, en référence à l'activité des danseurs professionnels contemporains, place la notion de « langage dansé » au cœur de la production des élèves, et en particulier les liens entre les gestes et les mots. La question langagière gestes/mots est importante dans une approche didactique des arts. En effet, parmi les inducteurs les plus fréquents utilisés par les enseignants pour faire entrer les élèves dans une danse leur permettant de s'exprimer (outre les objets matériels, rythmiques et musicaux), les mots tiennent une place décisive : phrases, textes, chants, poèmes, contes et comptines. Qu'apportent les mots (à l'écrit ou à l'oral) au geste dansé ? Que signifie « traduire » un mot en mouvement dansé ? La logique de création d'une « phrase dansée » répond-elle aux mêmes impératifs que toute autre phrase du langage oral ou écrit, pour être lisible ou ressenti par autrui ?

6. Nous utilisons le terme *épistémique* comme synonyme de « relatif aux savoirs en jeu » en danse, et l'expression *capacité épistémique* pour insister sur les potentialités d'action que possèdent les élèves, en tant que système de savoir-faire, de savoir-comment faire.

7. Le terme *savants* est utilisé ici dans un sens générique qui désigne ceux qui inventent et produisent les savoirs. Est savant celui qui, dans le monde social et culturel, sait (faire) quelque chose (une œuvre) en tant que « connaisseur pratique » de cette œuvre. Par exemple, Fosbury est le savant (le connaisseur ou l'expert) du Fosbury flop, le danseur contemporain est savant d'une œuvre chorégraphique contemporaine, etc. Ainsi, un centre chorégraphique est une institution savante, car elle génère des pratiques de savoirs.

8. Le Ballet « Cendrillon » a été chorégraphié, en 1985, par Maguy Marin pour le Ballet de l'Opéra de Lyon, sur la musique Cendrillon de Prokofiev.



Cadre théorique, la nécessaire formalisation des savoirs

Notre étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique. Cette théorie est née de la constatation empirique suivante : on ne peut comprendre les actions de l'élève et celles du professeur, *et donc* les interactions professeur-élèves, sans les rapporter aux savoirs qui circulent entre eux. Or, les savoirs ne sont pas facilement accessibles à l'étude dès lors que l'on se centre sur les pratiques enseignantes *effectives*. Ainsi par exemple, il peut être constaté que l'Ecole transmet des savoirs qui, *in situ*, ont peu ou pas de sens aux yeux des élèves. Les actions du professeur et des élèves étant dissymétriques face au savoir, les attentes professorales sont parfois difficiles à reconnaître par eux en situation réelle. C'est pourquoi la théorie se fonde sur la nécessité de décrire les savoirs dans leur *matérialité* concrète (Sensevy, 2011). Par matérialité, il faut entendre à la fois : la matérialité « objectale », le savoir est *objectivé* dans des situations qui lui donnent du sens ; et la matérialité « transactionnelle », le savoir est *incarné* au cœur des actions conjointes professeur-élèves.

Approche méthodologique

Données⁹

Pour rendre compte des interactions à la fois corporelles et verbales qui se déroulent dans la classe, toutes les leçons ont été filmées et transcrites. Le travail est mené à partir des films d'étude (Sensevy, 2012) ou films de la pratique visant l'étude des savoirs qui y circulent. Ce travail permet d'analyser finement les paroles et comportements des élèves et du professeur, et « d'ausculter » les gestes et mouvements dansés au fil du cycle.

Le cheminement de la classe est présenté sous la forme d'un *scénario reconstitué* par le chercheur. Nous avons retenu certains épisodes jugés riches en interactions verbales et corporelles, et significatifs du savoir en construction.

L'intention didactique est formulée explicitement à la leçon 4 :

P (leçon 4) : *Vous devez construire votre histoire à partir de 12 phrases (dans une liste de 34 phrases écrites par P.). Vous allez composer (...) une histoire, mais du coup dansée... Donc vous allez essayer de traduire ces phrases-là corporellement (...) par exemple y a une phrase c'est « je suivais le bruit qui m'intriguait, mon oreille guidait mes pas », c'est un petit bout de phrase et va falloir le traduire corporellement d'accord ?*

L'intention se précise au fil des séances suivantes pour se resserrer sur « la mise en corps d'une histoire que l'on a construite collectivement » autour du conte choisi.

Nous observons précisément la leçon 8 qui consiste en répétitions pour le spectacle final (leçon 10). Nous suivons le sous-groupe des neuf élèves lors de la présentation de « Cendrillon » en fin de séance. Lors de la dernière répétition (séance

9. Ces données sont issues du travail de recherche menée par Camille Bertin, dans le cadre de son mémoire *Etude didactique d'un cycle d'EPS de danse contemporaine « le conte en-corps » au collège de Master 2*, en Sciences de l'éducation, Parcours Sport Culture Education, Spécialité Education et Formation, Université Rennes 2 (année 2013-2014).



8), les neuf élèves sont regroupés derrière le rideau qui sépare l'aire du gymnase en un-tiers (réservé aux coulisses) et deux-tiers (destinés à la scène) face aux élèves spectateurs de la classe. C'est dans l'espace des spectateurs que se tient la caméra. Les différents personnages de Cendrillon entrent en scène un à un (chronophotos 1).



Chronophotos 1 (leçon 8/10) : Les élèves entrent en scène les uns après les autres pour la présentation de leurs personnages « Cendrillon »

Suite à la présentation des personnages, l'histoire commence : l'élève-Cendrillon restée seule en scène, s'agenouille à plusieurs reprises et frotte le sol avec la main jusqu'au retour des personnages des deux demi-sœurs, puis de la belle-mère (chronophotos 2). Nous suivons en particulier le cas de l'élève-Cendrillon.



Chronophotos 2 (leçon 8/10) : Au début de l'histoire, l'élève-Cendrillon agenouillée frotte le sol avec la main

A l'issue de la prestation des groupes, le professeur rassemble les élèves. La performance des élèves semble l'avoir déçu à cette séance, contrairement à l'appréciation du travail, sérieux et foisonnant, engagé par la classe jusqu'alors.

P (fin de leçon 8) : Alors chuttt je... je vois bien la difficulté... on est trop calé sur l'histoire du conte... et donc on arrive sur du théâtre/mime et vous n'êtes pas dans la danse... ce que vous proposez c'est juste du théâtre... presque juste du théâtre... Quand heu... vous arrivez pour faire vos phrases de danse, je les vois pas... je ne vois pas assez de choses... vous faites des gestes qui reproduisent des gestes quotidiens...

P prend alors en exemple le geste de l'élève-Cendrillon et montre à son tour comment il est possible de danser l'action de nettoyer (chronophotos 3) :

P : Cendrillon quand elle se retrouve toute seule alors là il faut trouver quelque chose de danser pour montrer qu'on nettoie (fléchit le corps dans un large élan en torsion buste et bras à l'horizontale) avec le pied (décrit un ample rond de jambe à l'horizontale) et avec la main d'accord ? (balaie l'espace de la main loin à l'horizontale) ».



Chronophotos 3 (fin de leçon 8/10) : Le professeur, évoquant le geste de l'élève-Cendrillon, montre comment l'action de nettoyer peut être dansée.

La prestation des élèves a engendré un sentiment de ratage chez le professeur face à des résultats en deçà de ses attentes¹⁰. De leur côté, certains élèves ont montré un certain flottement d'indécision tout au long de la construction dansée de leur histoire, par exemple : *je sais pas comment dire « bonjour » en dansant* (sous-entendu je cherche un mouvement autre que le geste habituel de tendre la main vers l'autre), *qu'est-ce que je vais faire comme serveur avec seulement ça* (lève la main en plateau horizontal, comme le ferait un garçon de café), *comment faire la belle-mère cruelle ? etc.*

Méthodologie de la description

Le travail à partir des films d'étude procède en deux temps ordonnés, comprenant : 1) une description de ce que font les élèves en danse ; 2) une tentative de compréhension du sens de leur activité dansée. Ces deux temps d'analyse filmique répondent à l'organisation d'une pluralité de régimes de descriptions en différentes épaisseurs et granularités (Sensevy, 2012). L'auteur s'appuie sur la notion de description mince/description épaisse, proposée par Ryle (2009) et retravaillée par Descombes (1998) : si la description mince répond à la question *que font les acteurs ?*, la description épaisse tente d'élucider *le sens de l'action pour les acteurs*. Nous présentons ci-dessous les différents temps descriptifs.

Les phases d'analyse

L'analyse vise à extraire les contenus de savoir transmis au cours de la pratique. Elle prend appui sur une première description des manières d'agir des élèves, au plus près de leurs gestes concrets en retenant toute projection d'intentions ou attribution de raisons d'agir, avant d'approfondir une description plus épaisse, pouvant aider à comprendre ces intentions ou raisons d'agir.

Description mince ou que font les élèves ?

La description de ce que font effectivement les élèves est complexe. Nous procédons à nouveau en deux temps : une description *a minima* des actions corporelles, prolongée par une description outillée (en quatre points saillants).

10. A la séance suivante (leçon 9), P reprendra la main et pilotera la classe en chorégraphe selon une partition qu'il a lui-même montée.



Description minimale des actions corporelles

La description *a minima* est faite en termes d'actions corporelles ordinaires, que nous classons en deux grands groupes, en réponse à la question : *À quoi reconnaît-on le comportement d'un élève danseur «plutôt à l'aise» ou «plutôt moins à l'aise» ?* En voici les caractéristiques contrastées :

- Parmi les élèves de la classe jugés «plutôt moins à l'aise», *il y a ceux qui...*
par exemple, marchent ou tournent sur eux-mêmes d'une façon qui semble hasardeuse, s'allongent au sol et se relèvent en s'aidant des mains de manière imprécise, bougent essentiellement les mains ou les bras lorsqu'ils sont immobiles, répètent souvent les mêmes gestes au cours de la prestation, font des gestes parasites comme pouffer de rire, regard agité.

C'est dans ce groupe que le comportement de l'élève-Cendrillon pourrait être rangé : tout au long de la prestation, elle réalise le geste répétitif de frotter le sol avec la main, seule varie l'orientation du corps agenouillé au regard des spectateurs.

- Parmi les élèves jugés «plutôt à l'aise», *il y a ceux qui...*
par exemple, marchent ou tournent sur eux-mêmes le regard focalisé vers le point où ils se dirigent, tapent du pied de manière entendue, font des gestes amples et fluides comme onduler le buste ou les bras, varient la vitesse de déplacement en accord avec un autre danseur, sautillent et s'accroupissent ensemble par deux, se positionnent face aux spectateurs dans une attitude concentrée.

Prenant en considération la déception du professeur à l'issue de la prestation, nous cherchons à identifier les difficultés rencontrées par les élèves du groupe «plutôt moins à l'aise», et procédons à une description plus approfondie des actions corporelles. En effet, si la description *a minima* est un préalable indispensable qui permet à l'observateur de se dégager d'une projection subjective, elle ne permet pas à elle seule de comprendre la nature de l'activité des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent en danse. Par ailleurs, se limiter à cette première description pourrait amener à penser que l'activité est faite de manifestations comportementales parcellaires ou d'actions fragmentées et isolées (marcher, sauter, courir, tourner, etc.) qu'il s'agirait de coordonner entre elles pour réussir la danse.

Description outillée des actions corporelles

Nous voulons élucider certains processus internes à la motricité, sous-tendant les comportements corporels observés, qui resteraient invisibles sans en repérer certains indices ou traits de surface.

Outils théoriques et fondements de cette description

L'outil descriptif retenu s'inspire d'une approche psycho-physiologique de l'action humaine (Paillard, 1990) travaillée et adaptée aux activités corporelles sportives et artistiques (Loquet, 2014). Il intègre les «composantes du mouvement» définies par la Labanotation (Laban, 1947/2003) et légitimées dans les écrits des Centres Chorégraphiques Nationaux (Orvoine, 2006), et sont complétés par des indicateurs posturaux et perceptifs du mouvement, issus des travaux de Paillard (1969). Nous retenons quatre grands traits saillants permettant de décrire plus finement les productions des élèves et examiner leur cohérence. À ce niveau, les questions posées sont les suivantes :



- a) Quelle est l'*organisation spatiale* du rapport de l'élève à l'environnement (objets, autrui) ?

Les indicateurs sont liés à : l'espace de déplacement sur scène (orientation, direction, sens, trajectoire, distance) ; la sphère corporelle (ou « kinesphère » dont les sommets sont les points extrêmes atteints par les membres sans déplacement) ; l'espace des objets extérieurs à soi (physique ou autrui) lorsqu'ils sont aussi concernés par le mouvement : par exemple, rapproche-t-on l'objet de son corps qui reste stable, ou bien à l'inverse le corps se mobilise-t-il par rapport à un repère stable extérieur vers lequel s'avance le corps ?

- b) Quel est l'*organisation temporelle* du rapport de l'élève à l'environnement ?

Les indicateurs temporels concernent : la durée des actions, le *tempo*, l'accentuation, les variations de vitesse, les accélérations ou freinages, et la relation à la musique. Se pose également ici la question suivante : selon quelle énergie le mouvement se développe-t-il, par exemple saccadée ou fluide, libre ou contrôlée ?

- c) Quelle est l'*organisation posturale* de l'élève lorsqu'il fait l'action ?

Le tonus postural programme la lutte antigravitaire. Il régule par exemple la perte d'équilibre dans une action de « descente au sol ». Comment se positionne le corps vis-à-vis de l'axe de gravité ? Selon quel rapport au poids le mouvement est-il engagé (par exemple, pour lutter contre, ou s'abandonner à) ? Sur quelle partie du corps s'appuie-t-on pour lancer un geste, le stabiliser et l'arrêter dans une position équilibrée ?

- d) Quels *indices perceptifs* l'élève prélève-t-il dans l'environnement où il évolue ?

Les afférences sensorielles régissent les interactions entre la personne et son environnement. Elles servent par exemple à ajuster les actions qu'elle dirige dans l'espace (physique ou de communication). Nous décrivons en particulier : ce que font les mains (observe-t-on un usage différencié des mains ?) et les pieds (quels appuis corporels, autres que pédestres, les élèves engagent-ils au sol ?), et où se dirige le regard lorsque le corps est en mouvement (de quelle façon la tête se libère-t-elle des actions corporelles en train de se faire ?).

Pour répondre à ces questions, nous comparons l'activité des élèves à celle des artistes professionnels. L'analyse contrastée des réalisations élève/artiste a pour but de mettre au jour, avons-nous dit, les sources possibles de difficultés dans l'apprentissage corporel en danse. La comparaison, selon les quatre traits saillants, se centre sur le cas du personnage de Cendrillon évoquant l'action de « nettoyer ». L'on se souvient de la réalisation de l'élève-Cendrillon au début de la chorégraphie (chronophotos 2). L'élève frotte à plusieurs reprises le sol avec la main droite, de façon continue, dans un espace proche (à distance de bras), le corps est assis sur la verticale géocentrée des appuis, le bras gauche étendu le long du buste, le regard rivé sur le sol en avant de l'appui.

De son côté, le personnage de Cendrillon au début du ballet de Maguy Marin¹¹, montre une multitude d'actions de « nettoyage ». Parmi celles-ci, nous avons

11. Les danseurs du ballet de Maguy Marin évoluent dans l'univers clos d'une maison de poupées, comme des poupées grandeur nature, visage couvert de masques lisses et joufflus donnant l'impression d'une candeur souvent inquiétante, avec des gestes saccadés, désarticulés qui évoquent ceux des marionnettes.



sélectionné trois situations différentes extraites du film du ballet¹². Le mouvement de la danseuse présentant une dynamique particulière, une et indivisible, se décompose toutefois en une infinité de micro-mouvements, dont seul l'arrêt sur image donne des plans descriptibles. Nous les décryptons ci-dessous :



Photos 1 : Cendrillon s'arc-boute sur le balai



Photos 2 : Cendrillon « époussette » avec les mains la première demi-soeur



Photos 3 : Cendrillon « brosse » avec le pied la seconde demi-soeur

1) Cendrillon s'arc-boute sur le balai (photos 1)

La danseuse tient le balai très haut au bout de son bras vertical, puis glisse le côté du buste le long du balai, l'objet est nettement éloigné de ses appuis au sol (espace extracorporel). Le corps étiré sort de la verticale des appuis. L'artiste décrit un mouvement lent autour du visage avec la main « libre », c'est-à-dire libérée de tout appui ou lutte contre le déséquilibre, le regard lointain, elle semble évoquer la lassitude.

2) Cendrillon « époussette » (photos 2)

La danseuse effacée derrière la première demi-sœur, à petits gestes secs alternatifs des deux mains, semble épousseter la tête et les épaules de la partenaire, le visage apparait par-dessus l'imposant buste de la demi-soeur.

12. http://jaimeroquedelacruz.blogspot.fr/2011/01/blog-post_1769.html



3) Cendrillon « brosse » (photos 3)

La danseuse touche du plat du pied levé le buste de la seconde demi-sœur, en une suite de mouvements brefs et légers en flexion-extension de la cheville. Le corps en appui sur un pied au sol, s'adosse sur la première demi-sœur, une main retournée dans l'espace arrière repose à plat sur l'épaule de la partenaire.

L'analyse des situations de « nettoyage » chez l'artiste témoigne de modifications motrices notables, au regard de la motricité ordinaire observable chez un élève débutant. Elles attestent de bascules référentielles qui constituent des conquêtes motrices décisives. Nous relevons les quatre bascules suivantes : a) *postural* : le référentiel axial habituellement statique chez l'élève débutant, gagne chez la danseuse experte en degré de liberté et stabilité hors de la verticale corporelle ; b) *spatial* : le référentiel egocentré dominant chez l'élève dans son rapport aux objets de l'environnement (physiques, autrui), se combine chez l'artiste à des repères exocentrés ; c) *perceptif* : la vue, modalité extéroceptive dominante qui structure habituellement les gestes des élèves débutants, est accompagnée d'informations sensori-motrices chez l'expert (exemple, le toucher du pied, l'appui main en arrière sur l'épaule de la partenaire) ; d) *temporel* : les gestes et déplacements monocordes, ou réalisés brusquement comme par à-coups hasardeux chez l'élève, gagnent en nuances rythmiques chez l'artiste en lien avec le support musical.

Description épaisse ou quel est le sens de l'action ?

La description épaisse tente d'éclairer le sens de l'action du danseur. Quelles catégories descriptives permettent de distinguer une activité dansée d'une activité qui ne le serait pas ? Au point de départ, nous considérons le mouvement dansé comme un ensemble de signes, et explorons le rôle essentiel qu'occupent les signes dans la danse et dans les institutions culturelles que sont les pratiques chorégraphiques.

Nous désignons ici une forme d'activité dite sémiocinétique (ou sémiocinèse, du grec *sema*, signe, et *kinetikos*, relatif au mouvement) définie par Serre (1984) comme une activité motrice qui « préside aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins de communication »¹³. Appuyant notre étude sur la classification des gestes de Morris (1978) cité par Serre, nous distinguons deux grandes catégories de relations entre signe et sens, entre « signifiant » et « signifié », qui permettent d'approfondir la description :

1) les gestes schématiques et les mimiques (S1)

Les gestes schématiques tentent de représenter quelque chose à partir d'un de ses traits remarquables (par exemple, l'escargot est représenté par les antennes : de chaque poing posé sur le front, on déroule l'index pointé vers le haut puis vers le bas, et on replie le poing). Les mimiques, quant à eux, sont des signaux qui s'efforcent de traduire les choses par imitation du réel, comme pour les mimiques dites théâtrales (par exemple, jouer à « être » quelque chose qu'on n'est pas : oiseau, goutte d'eau), ou les mimiques à vide auxquelles on a recours en absence de l'objet évoqué (par exemple, la paume de main tendue à

13. Dans son article *La danse parmi les autres formes de la motricité* (1984), Serre situe l'étude des sémiocinèses comme branche de la sémiotique, science des symboles et de signes.



l'horizontale tel un plateau que porterait un garçon de café). Les gestes et mimiques (S1) possèdent une logique imitative, et *représentent* quelque chose de manière figurative.

2) les gestes symboliques et les gestes techniques (S2)

Les gestes symboliques tentent de signifier une qualité abstraite, une humeur ou une idée (comme par exemple, les sentiments que suscitent Cendrillon la mal aimée, assise dans les cendres). Les gestes techniques, quant à eux, sont codifiés par des spécialistes, selon un système de signification structuré propre à la pratique considérée (par exemple, les amples ports de bras et développés de jambe appartenant au vocabulaire de la danse classique, indiquent la légèreté).

Dans le premier cas (S1), on est tenté de concevoir un rapport univoque et étroit du signe à la chose signifiée, sur le modèle duel, le geste et l'original, comme ce pourrait être le cas de la musique dite descriptive et divers sons de la nature (cris d'animaux), musique qualifiée par Berlioz de «peinture sonore» (1837)¹⁴. Dans le second cas (S2), cette tentation est moins grande : quand le signe dit ou symbolise quelque chose, la proposition du danseur-auteur (ou du musicien-compositeur) est plus variée, labile, flexible, la réception par le public peut être plurielle, autrement dit les signes S2 permettraient plusieurs lectures possibles, comme à tâtons, et pourraient construire plusieurs «publics»¹⁵.

Dès lors nous nous rendons attentifs à cette bifurcation des signes du langage dansé, en prenant garde de n'y voir aucun antagonisme. En effet, une comparaison hâtive des pratiques pourrait amener à penser que les élèves et les artistes développent des registres sémiocinétiques distincts : chez les élèves débutants, la tendance aux mimiques conventionnelles et schématiques (S1) ; chez les artistes, la tendance aux gestes symboliques et techniques (S2). Nous pensons au contraire que le «langage dansé» des professionnels comme celui des élèves, recouvrent des aspects multimodaux, empruntant aux deux registres S1 ou S2, avec des points d'appui et des articulations, dans des proportions qui varient.

C'est ainsi que l'hypothèse d'une sémiocinèse multimodale nous amène à réviser la description *a minima* de la prestation des élèves. Nous avons initialement rangé le comportement de l'élève-Cendrillon dans le groupe des élèves «plutôt moins à l'aise» (description mince). Or l'observation entre signe et sens (description épaisse) montre que le sens du personnage ne vient pas exclusivement de gestes conventionnels S1 («frotter» avec la main comme on le ferait avec un chiffon). L'étude à grain fin révèle des indices S2 supplémentaires : en même temps qu'elle frotte le sol, l'élève courbe ostensiblement le dos et incline le front doucement en oblique à plusieurs reprises comme pour évoquer le poids supporté, la lassitude, l'abattement ou la résignation. C'est dans cette combinaison, frotter et incliner, que le lien avec la figure de Cendrillon la mal-aimée semble s'établir.

14. Berlioz distingue en effet «l'imitation physique» de la représentation indirecte d'images ou d'expressions musicales dans son article consacré à l'imitation musicale (1837).

15. Dans ses approches contextuelles et sémio-pragmatiques du cinéma et de l'audio-visuel, Roger Odin (2000) s'intéresse en priorité aux *grandes modalités de la production de sens et d'affects* (italique de l'auteur). Il avance la notion de co-construction entre artistes et public, et admet que la «production de sens» procède d'un bagage culturel, qui est aussi un conditionnement du regard, engendrant des compatibilités entre l'image de l'action en cours et la réception de cette image. Nous retenons cette hypothèse de co-construction plurielle d'où émerge des sens possibles de la danse.



Discussion

Au terme de cette étude, nous soulignons l'intérêt de développer méthodiquement les deux étages de descriptions en opérant des allers-retours entre la description spécifique à échelle minimale et la description épaisse, comme moyen de dépasser les limites de l'observation spontanée. L'activité de l'élève jugée « peu à l'aise en danse », si elle se différencie de celle de l'artiste en première observation, n'est pourtant pas déficitaire ou pauvre en raisons d'agir. L'élève comme l'artiste Cendrillon articulent, à leur manière, différents processus sémiotiques impliqués dans la danse. Toutefois la manière de faire de l'élève pose la question essentielle des transformations motrices concrètes à opérer, et donc des savoirs corporels à conquérir, pour jouer et réussir pleinement le jeu de la danse. Quels sont ces savoirs ?

L'idée de *parenté* entre les pratiques des élèves et celles des artistes nous guide dans la réponse à cette question. Pour que les pratiques soient parentes, il est nécessaire de comprendre le *problème* qu'affronte le danseur élève ou expert (au sens général de ce qui échappe ou résiste momentanément) et la manière dont il résout ce problème.

Afin de concrétiser le problème, reprenons l'exemple du geste de « nettoyer » chez l'élève Cendrillon. Ce geste renvoie, en grande partie, à une motricité quotidienne observée dans les pratiques ordinaires. Les mouvements utilitaires de la vie quotidienne expriment en effet des significations fonctionnelles précises et univoques, là où le mouvement des danseurs « sature le corps de sens » (Gil, 2000). Tandis que l'entité danse dit « un monde », le geste de nettoyer, s'il reste prisonnier du quotidien, ne dira « qu'une fonction ». Le problème est sémiocinétique : il s'agit de s'éloigner du geste quotidien, pour s'en approcher « métaphoriquement » ? Selon Goodman et Elgin (2001) un objet ou une action devient une œuvre d'art en « exemplifiant métaphoriquement certaines de ses propriétés ». Nous comprenons « l'exemplification métaphorique » comme la capacité de *représenter*, c'est-à-dire de faire exister quelque chose selon certaines propriétés auxquelles le spectateur pourrait faire correspondre un sens symbolique (Loquet, 2014). Afin d'illustrer nos propos, étudions un exemplaire du personnage Odette-Cygne du ballet romantique le Lac des Cygnes (photo 4).



Photos 4 : Irina Kolesnikova (Saint-Petersbourg Ballet Théâtre), Lac des Cygnes (Théâtre des Champs-Élysées, 2011)

<http://www.dansesaveclapume.com/en-scene/a-la-decouverte-du-saint-petersbourg-ballet-theatre-episode-1/>



Décrivons la posture de la danseuse : cou long étiré à l'horizontale, tête renversée, haut du dos cambré en extension dorsale, omoplates resserrées, épaules basses et bras écartés à l'horizontale arrière dont on imagine les souples ondulations jusqu'aux doigts. La possibilité d'onduler les bras (ondes amples et sans à-coup jusqu'au bout des doigts) en position de renversement (cou-tête-dos en arc arrière) contribuent, dans le contexte culturel adéquat, à créer l'illusion du battement des ailes d'un cygne qui débarrasse l'eau de ses plumes. Les propriétés corporelles dont témoigne la danseuse relèvent d'une utilisation *contre-intuitive* des bras dans l'espace dorsal, et imposent des bascules référentielles chez tout débutant en danse. Cette gestualité spécialisée peut être qualifiée de *savoir artistique* comme un moyen qui permet de résoudre un problème « métaphorique », à l'image de ce qu'il signifie chez les artistes du domaine.

S'agissant cette fois de nettoyer (balayer, épousseter ou frotter) dans l'imaginaire Cendrillon, prenons l'exemple de manier le balai comme le fait la danseuse (photos 1). Le maniement de cet objet à des fins métaphoriques (« jouer » la lassitude ou l'ennui) est problématique. La solution du problème suppose de maîtriser une double capacité, à la fois : i) biomécanique, la danseuse accepte la dérive de l'axe corporel hors de l'axe vertical de gravité et hors des appuis pedestres habituels, pour se tenir à l'aplomb de l'objet extérieur ; et ii) sensori-motrice, elle est en mesure de percevoir finement les afférences sensorielles (main sur le balai et cheville sur le sol) et invalider les oscillations du reste du corps, afin de se libérer de toute expression de lutte contre le déséquilibre.

Ainsi, les savoirs corporels sont identifiés à l'articulation entre la rencontre d'un problème et l'élaboration d'une solution. Car c'est dans les situations de face-à-face avec un problème associé à des contraintes, que se découvrent de nouveaux champs de possibles (de nouvelles capacités épistémiques).

Conclusion

Le cycle de danse conduit par le professeur, en référence à l'activité des danseurs contemporains, a placé la notion de « langage dansé » au cœur de la production des élèves. Nous revenons sur le sentiment de déception qu'a éprouvé P lors de la répétition du conte monté par les élèves, alors même qu'ils ont évolué dans un environnement riche et varié tout au long du cycle. Comment expliquer ce décalage ? Nous pensons que les élèves n'ont pas perçu *le problème* auquel le professeur a souhaité les confronter.

Rencontrer un problème revient à composer avec un « milieu » (au sens didactique) qui pour une part est familier et pour une autre part présente des résistances. La situation qui consiste, partant de l'histoire de Cendrillon, à produire une chorégraphie dont les élèves sont eux-mêmes les auteurs-acteurs, peut sous certains aspects leur paraître familière, tant l'histoire fait partie de l'imaginaire collectif enfantin. Pourtant, sous ses apparences bien connues, la situation les oblige à expérimenter dans « leur corps » une autre manière de faire les actions, une manière nouvelle en *contradiction* avec leurs manières spontanées. Cette contradiction tient à la manière, par exemple quand on danse Cendrillon, de suggérer « le nettoyage » sans que cela se limite à « du nettoyage ». L'approche didactique de la danse incite à toujours se demander quelles sont les *situations* dans / pour lesquelles le savoir permet de « résoudre le problème » dans ses dimensions métaphoriques.



Pour conclure, nous avons choisi de revenir sur la notion d'œuvre qui a servi d'introduction à cette étude. L'œuvre est définie par Chevallard (1996) comme une élaboration humaine répondant à des questions qui sont les raisons d'être de l'œuvre. L'auteur distingue quatre types de rencontres : la non-rencontre, le rapport mondain, la visite des œuvres, la rencontre proprement dite ou questionnement des œuvres. Nous insistons en particulier sur la distinction que l'auteur établit entre « visiter l'œuvre » et « rencontrer ou questionner l'œuvre ». Dans le premier cas, la visite de l'œuvre est conduite comme s'il s'agissait d'un « monument » présenté et commenté aux élèves, et où, d'une manière générale, l'élève ne s'affronte qu'à ce qu'il est censé connaître par avance : l'auteur parle alors de « mode d'étude rétroactif ». Dans le second cas, l'élève étudie une question à laquelle il doit apporter une réponse. Même si l'élève pense avoir quelques lumières sur la question à étudier, il doit enquêter sur elle à nouveaux frais : l'auteur parle alors de « mode d'étude proactif ». Le passage du mode « rétroactif » au mode « proactif » suppose ainsi un changement crucial dans le rapport personnel de chacun à la connaissance et à l'ignorance (Chevallard, 2010). Le rapport proactif à l'œuvre, pour l'artiste comme pour l'élève, est un rapport de connaisseur, où action et réflexion se nourrissent mutuellement. C'est dans cette perspective que nous souhaitons identifier les savoirs constitutifs de la culture humaine (Loquet & Roessle, 2012). En prolongement, l'étude contribue à réfléchir aux dispositifs didactiques chorégraphiques qui permettent de faire entrer les élèves dans *l'activité culturelle* (proactive) du danseur.



Références

- Berlioz, H. (1837). De l'imitation musicale. *Revue et Gazette musicale de Paris*, IV(1), 9-11 et IV(2), 15-17.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : Ed. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (pp. 145-196). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Education & didactique*, 4(1), 139-148.
- Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquêtes*, 6, 35-54
- Gil, J. (2000). La danse, le corps, l'inconscient. *Terrain*, 35, 57-74.
- Goodman, N., & Elgin, C. (2001). *Esthétique et connaissance*. Paris : Ed. de l'Eclat.
- Laban, R. von. (1947-2003). *La danse moderne éducative*. Paris : Editions Complexe.
- Loquet, M. (2006). Les gestes d'une formatrice en expression corporelle ou « l'œil du maquignon ». *Revue Française de Pédagogie*, 157, 119-130.
- Loquet, M., & Roesslé, S. (2012). Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation. In B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique* (pp. 91-118). Rennes, France : PUR.
- Loquet, M. (2014). L'artistique et le sportif, les points d'articulation en gymnastique rythmique. In G. Cogérino & M.-C. Garcia (Eds.), *L'EPS face au sensible et à l'artistique* (pp. 163-179). Gémenos : AFRAPS
- MEN. (2013). Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673
- Morris, D. (1978). *La Clé des Gestes*. Grasset, Paris.
- Odin, R. (2000). La question du public. Approche sémio-pragmatique. *Réseaux*, 18(99), 49-72.
- Orvoine, D. (2006). *L'Art en présence. Les centres chorégraphiques nationaux, lieux ressources pour la danse*. Paris : ACCN (Association des Centres Chorégraphiques Nationaux).
- Paillard, J. (1969). Tonus, postures et mouvements. In C. Kayser, *Physiologie* (tome II, pp. 495-603). Paris : Flammarion.
- Paillard, J. (1990). Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité. In V. Nougier, & J.P. Blanchi (Eds.), *Pratiques sportives et modélisation du geste* (pp. 13-56). Grenoble : Université Joseph Fourier.
- Pujade-Renaud, C. (1974/1981). *Expression corporelle, langage du silence*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (2003). Entretien avec Claude Pujade-Renaud. *Contre Pied*, 13, 74-76.
- Ryle, G. (2009). *Collected Essays 1929-1968*. Oxon : Routledge.
- Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude. *Education & Didactique*, 6(3), 167-177.
- Serre, J.-C. (1984). La danse parmi les autres formes de motricité. *La recherche en danse*, 3, 135-156.





L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne

René RICKENMANN¹ (DAM-Université de Genève, Suisse)

A partir des données obtenues dans le cadre d'une recherche exploratoire sur la *formation didactique des futurs enseignants en musique instrumentale, chant et rythmique*, nous abordons la question de la médiation du rapport entre la musique et le développement d'une corporéité spécialisée dans le cadre de la rythmique Jaques-Dalcroze.

Mots-clés: Rythmique, corporéité, praxéologies enseignantes.

Dans le cadre de la préparation d'un projet de recherches présenté et obtenu pour 2015-2017 auprès du Fonds National de la recherche scientifique (FNS), nous avons mené une recherche exploratoire en 2013-2014 sur la problématique de la *formation didactique des futurs enseignants en musique instrumentale, chant et rythmique*. Parmi les institutions associées, nous avons compté avec la participation de l'Institut Jaques-Dalcroze (IJD) de Genève, dans laquelle deux enseignants nous ont permis d'observer des leçons centrées sur le travail d'improvisation musicale (notamment au piano) en 1^e et 2^e années du *Master of Arts en pédagogie musicale, orientation rythmique Jaques-Dalcroze*. Il s'agit de cours-noyau de la formation des futurs rythmiciciens dont la performance instrumentale en classe, notamment l'accompagnement et l'improvisation au piano, constitue l'outil professionnel par excellence de leur pratique enseignante.

Cette recherche exploratoire avait pour but d'aborder l'étude de la formation des enseignants au travail de médiation du rapport entre la musique et le développement d'une corporéité spécialisée. En effet, les recherches menées dans notre équipe (Mili *et al.*, 2013) montrent qu'il y a un lien étroit entre les conceptions de l'œuvre et le type de corps spécialisé qui est visé par les dispositifs de formation étudiés. En même temps, la forme et la matérialité des œuvres – explicitement ou implicitement convoquées dans l'espace didactique – impliquent des statuts divers du corps et de ses usages, que nous approchons disciplinairement.

Dans le cadre de la «rythmique» à l'école primaire, cette discipline s'établit initialement comme un pont entre le corps quotidien et le futur corps spécialisé du musicien auditeur et interprète.

1. Contact : rickenmandelcastillo@gmail.com



Un corps pour l'œuvre ?

Spécialiser le corps quotidien

Un corps « naturellement en activité », mais dont les potentialités peuvent être exploitées au profit de l'activité artistique, fait partie des conceptions de l'enseignement musical, largement institutionnalisées dans l'école genevoise au 20^e siècle.

En postulant que « les artistes ne font pas autre chose que de [...] transformer les rythmes physiques en rythmes psychiques », Jaques-Dalcroze (1981, p. 22) affirme qu'une des données fondamentales du vécu musical prend sa source dans des gestes, attitudes et mouvements, y compris les plus prosaïques. Pour lui, la marche « révèle », par exemple, « des dispositions physiques, mais aussi spirituelles et animiques des élèves » (Dalcroze, 1981, p. 21). En ce sens, l'objectif de la pédagogie dalcrozienne est celui de *spécialiser* certains de ces mouvements corporels. Ce qui suppose à la fois :

- un ancrage dans le *caractère*, le *tempérament*, les *qualités générales* des élèves,
- une continuité entre le corps quotidien et le corps performatif du musicien, avec un processus de développement du second à partir du premier.

La perspective dalcrozienne constitue une proposition en matière de corporéité pour les enseignants de musique de l'école genevoise, notamment dans les premiers degrés. Jaques-Dalcroze postule une continuité entre les capacités corporelles humaines comme matériau de l'œuvre musicale. Dans l'enseignement scolaire de la musique, via la rythmique, l'accès à la spécialisation ne se fait pas à partir d'une focalisation immédiate sur l'imitation des gestes techniques du professeur, mais à partir d'une sorte de parallèle qui consiste à mettre en évidence ce que chaque élève, dans son rapport rythmique avec la musique jouée par autrui (généralement au piano), peut produire spontanément sans haute technicité. La tâche du professeur consisterait à affiner, développer, complexifier ce qui deviendrait alors une construction au service de la musicalité, à partir d'expériences réalisées d'abord sans la contrainte technique des instruments, mais avec celles du corps en mouvement. Par des mouvements naturels comme la marche ou les déplacements dans une salle, la sensation musculaire s'exerce et s'associe au phénomène sonore grâce à la musique improvisée au piano par le professeur. Ce travail est basé sur le développement du sens kinesthésique par lequel le mouvement corporel est en relation avec le mouvement sonore créant des images audio-motrices pour constituer un répertoire de perception qui cherche à enrichir la musicalité de l'élève (Del Bianco, 2007). Pour Jaques-Dalcroze, le corps quotidien est une source inépuisable de *transpositions dans l'idéal*, dans le monde des arts. Quant à la rythmique introduite dans l'école obligatoire dès 1927 (Brice, 2014), elle constituerait un pont entre le corps quotidien et le corps au service de l'art musical.

Problématique : quels sont les contenus de la formation à l'enseignement de la rythmique ?

La diffusion sociale de la rythmique dalcrozienne en termes de « méthode » d'éducation musicale, son institutionnalisation à travers des centres de formation disposant de l'exclusivité de diplômer les enseignants rythmiciens ainsi que de la



reconnaissance scolaire ayant, par exemple, instauré la rythmique comme discipline scolaire, expliquent le contraste entre les pratiques de formation à l'IJD et les autres pratiques des formateurs didacticiens de l'instrument ou du chant dans diverses Hautes écoles et conservatoires en Suisse Romande sollicités pour cette recherche. Par ailleurs, comme le souligne Thomsen (2011) :

Those who experienced lessons with Jaques-Dalcroze were clear about the nature of his teaching: « 'Nothing dogmatic about this,' wrote Jacques Copeau, the great theatrical producer. 'It's an incessant invention, a perpetual outpouring. Nothing is fixed, nothing set solid, nothing but constant experience and discovery.' » [in Bachmann, 1991, p.24]. Flexibility and a lack of dogma characterize the Dalcroze work. Although the approach is difficult to define precisely, it is possible to describe some of the basic principles, methodology, and content of Dalcroze solfège as it is taught in the United States. (p.69)

En conséquence, le corpus d'idées sur l'enseignement de la musique proposé par Jaques-Dalcroze, en insistant sur le caractère non dogmatique de ce qui a été souvent présenté comme une méthode, concerne davantage une systématique de l'enseignement qu'une prescription pour l'apprentissage musical. En ce sens, l'analyse des leçons de formation à l'IJD constitue un cas d'étude particulièrement intéressant en ce qui concerne le référent de la dimension didactique.

S'agissant d'une recherche exploratoire, le but principal des observations en classe était d'identifier les contenus didactiques, en termes de savoirs à *enseigner* et *pour enseigner*, que les formateurs mobilisent auprès des futurs enseignants, et de définir les catégories d'analyse les plus pertinentes permettant de décrire l'organisation didactique des leçons de formation en termes de contenus et de dispositifs.

Concernant les séances observées d'un dispositif de formation d'étudiants de 1^e année (F1) et d'un autre de 2^e année (F2), deux objets d'enseignement destinés à des futurs enseignants se dégagent principalement.

- a. Un objet relatif au travail « d'incitation / d'accompagnement du mouvement par la musique », typique de la rythmique ;
- b. Un objet relatif à la « conduite des activités de rythmique », du point de vue de la planification et de la gestion des activités.

Il s'agit d'un découpage classique dans les cours de didactiques dans lesquels sont abordés (a) des objets de savoir disciplinaires (dans ce cas la rythmique dalcrozienne) et (b) des savoirs concernant le travail didactique sur ces savoirs. Dans l'approche Dalcrozienne la conception des savoirs disciplinaires est intimement liée aux modalités didactiques mises en place par les formateurs, et constituent ainsi une référence pour les activités à réaliser auprès différents publics, notamment les élèves à l'école primaire.

Les savoirs disciplinaires travaillés dans les séquences observées se regroupent en deux grands ensembles : la musique, qui est la visée principale des apprentissages et des activités corporelles qui sont le moyen de mise en place des images audio-motrices censées faciliter ces apprentissages musicaux. Dans l'approche dalcrozienne, le lien motricité-musicalité a une visée essentiellement performative liée



aux pratiques du musicien interprète. En même temps, l'on peut se demander dans quelle mesure ce lien est central ou pas en termes des attentes de formation des formateurs... et des étudiants quant à la formation dans son ensemble. En effet, les contenus travaillés dans ce type de dispositifs peuvent être principalement orientés soit vers le profil de musicien, soit vers celui d'enseignant en rythmique. L'entrée particulière au champ hétérogène des « savoirs musicaux » qui proviennent de différentes sources et qui correspondent habituellement à diverses formes de transmission serait-elle différente en fonction de ces deux types d'attentes ? À cet égard, il serait intéressant de regarder plus finement la place que prennent ces deux dispositifs par rapport au programme complet d'études du « diplôme supérieur méthode Jaques-Dalcroze ». En l'état des données recueillies, il semble que, de toutes manières, la dimension didactique reste l'objet principal de ces deux dispositifs.

Quant aux savoirs didactiques observés, nous pouvons les décliner en trois sous-ensembles : 1) types et ordre des objets musicaux et paramètres musicaux à travailler avec les élèves ; 2) Types et paramètres d'activités corporelles à travailler avec les élèves ; 3) modes d'organisation et de suivi des activités à l'intérieur d'une séance.

Démarche méthodologique

Notre problématique concerne, notamment, les savoirs et transpositions qui circulent dans la pratique professionnelle des formateurs. En conséquence, nous avons invité ces derniers à participer de l'ensemble du processus d'enquête, notamment à partir d'une grille d'observation qui permet de discriminer, en fonction du temps de leçon, les différents éléments en jeu dans les leçons observées : contenus d'enseignement, œuvres musicales travaillées, nature des activités, tâches demandées aux étudiants, milieux didactiques proposés et types de régulations. Nous avons demandé à chaque formateur d'observer une séquence d'enseignement de 4 leçons de son collègue en prenant des notes à l'aide des catégories de la grille. Un membre de l'équipe de recherches a réalisé le même exercice. Les séquences ont été également vidéoscopées et les formateurs avaient la possibilité d'y revenir afin de compléter les grilles d'observation. Puis, nous avons procédé à des autoconfrontations croisées (Clot & Faïta, 2000) enseignant-enseignant puis enseignants-chercheur, afin d'inviter les formateurs à expliciter les éléments émergeant des démarches observées.

Dans ce texte nous reprenons les principaux éléments issus des observations et analyses de ces deux séquences d'enseignement F1 et F2.

Organisation didactique des contenus de formation

Un survol de la catégorie « contenus » dans les grilles d'observation montre que ce sont les contenus musicaux qui sont principalement travaillés en termes de visées. Dans F1 et F2, l'univers musical reste sensiblement le même : un travail d'improvisation centré sur des stratégies de tissages harmoniques et des rythmes compatibles avec des schémas de mouvements que tout un chacun puisse réaliser corporellement. Notons que ces contenus ne sont pas travaillés en termes de « notions à apprendre », travail que les étudiants effectuent ailleurs dans leur formation ; l'apprentissage visé l'est en termes d'adéquation performative orientée par la visée de « traduire les mouvements en musique » (dispositif F1) ou de susciter/accompagner des séquences de mouvements dans un groupe (dispositif F2).



Dans les séances de F1, l'on peut affirmer que la visée générale est celle de construire un objet «accompagnement musical de séquences de mouvements» en se basant sur une certaine typification dalcrozienne des liens entre musique et mouvements qualifiés comme «naturels». Le travail musical est principalement orienté donc par le fait que la performance instrumentale, presque toujours au piano, a un but «externe» qui est celui de s'adapter à des possibilités motrices non spécialisées. Pour la musique, les paramètres principalement travaillés sont le tempo, des cellules rythmiques basées sur des analogies avec des mouvements relativement simples (marcher, trotter, sautiller), des constructions harmoniques tonales sur des structures musicales également typiques (le plus souvent une mélodie à la main droite et accompagnement à la main gauche). F1 installe principalement une forme musicale de référence de type mélodique-harmonique (qui reste implicite), basé sur une mélodie accompagnée avec des structures rythmiques facilement reconnaissables. Cette structure musicale de référence est ensuite déconstruite en F2, avec un enrichissement d'autres possibles, mais qui restent globalement dans la forme musicale décrite : par exemple, alternance de la conduite rythmique main gauche-main droite, introduction de rythmes moins attendus comme les syncopés, jeux de modalisation harmonique majeur-mineur, etc. Dans les deux cas, un indicateur des contenus musicaux mobilisés relatifs à cette structure est le recours au lexique musical pour qualifier les événements sonores : tonal/atonal, association de sixtèmes, arpèges, accords, legato, attaques, nuances, phrasé, étendue du clavier, pédale...

Concernant les savoirs sur le mouvement comme moyen, les contenus spécifiques sont moins facilement identifiables. Nous avons néanmoins pu remarquer l'usage de certains termes servant à qualifier des paramètres du mouvement, notamment impulsion, élan, énergie, direction, intensité (F1-S1). Cependant, très souvent, ces termes et les notions afférentes s'articulent à d'autres plus proches des usages quotidiens (mouvement long, serré, grand pas, force...), et l'on ne retrouve pas la même systématisme du lexique musical vu antérieurement. Pourtant, le travail explicite sur ce type de paramètres permet souvent de gagner en efficacité quant aux rapports formels entre mouvements et musique. Dans F1, du fait notamment que l'objet de base est en construction, ce sont davantage les caractéristiques de surface des mouvements puis celle musicales qui sont utilisées comme base du travail d'analogie.

En F1-S1 (0'00'') l'activité débute avec la demande de faire des mouvements rectilignes ou circulaires.

En F1-S2, bien que la séance soit presque entièrement consacrée au travail à l'instrument, elle est encadrée par le «thème» du sautillé, activité avec laquelle débute la mise en train (0'00 à 0'45''). Dans F1-S3 la moitié de la séance est encadrée par l'idée d'accompagner le sautillé (30 min) ; la deuxième partie est également consacrée à l'expérimentation de mouvements associés également à une expérience quotidienne : attraper des flocons de neige (32'22'') ou lancer des boules de neige (42'00'') et leur traduction analogique en musique. Finalement en F1-S4, la mise en train part également de devoirs que les étudiants devaient préparer : exercice de traduction en musique de quatre séries de mouvements (marcher dans la neige, pelleter la neige et mettre les gants et le bonnet, et se réchauffer en frottant les



mains contre les bras). Il faut cependant souligner que F1, parfois avec un lexique spécialisé, parfois avec un lexique quotidien, indique le plus souvent des paramètres orientés vers les qualités de mouvements, par exemple :

F1-S1 : mouvements *rectilignes* et *arrondis* ; grands mouvements, petits mouvements ; des mouvements qui prennent beaucoup d'énergie ou peu d'énergie ; tout ce qui est arrondi peut être concentrique, ou des sphères, des virages, des huit, des courbes, des spirales (0'00" à 2'04")

F1-S4 : «Vu qu'il y avait de devoirs pour aujourd'hui vous les avez interprétés chacun à votre manière avec des différences en amplitude en rapidité...» (0'20")

De nombreux exemples sont présents dans les séances de F2 à partir de milieux didactiques qui deviennent plus contraignants du point de vue des défis de leur traduction musicale : F2-S1 (0'18") commence avec un mouvement de marche qui va vers une suspension (tension sur la pointe des pieds) qui se résout soit en partant vers l'avant soit en partant vers le côté ; la contrainte de ce milieu est alors celle de différencier musicalement le changement d'orientation de la résolution. Le formateur introduit l'activité en affirmant : «...un aspect que j'aime bien montrer c'est que dans nos démonstrations c'est justement que la rythmique ce n'est pas que des histoires de rythmes». En F2-S2 (29'41") il propose un mouvement de course qui brusquement devient désordonné, puis revient dans la course.

Dans les séances de F2, qui ont lieu avec des étudiants qui sont plus armés du point de vue des connaissances et performances musicales, la visée générale est celle de déconstruire la typicité antérieurement construite, même si cela peut paraître paradoxal de prime abord, en orientant les étudiants vers des rapports mouvements-musique plus complexes.

Pour la musique, dans F2 l'on reste sur le même type de paramètres saisis avec un lexique spécialisé : tons entiers, intervalles, anacrouses, accords de dominante, utilisation spécifique des tessitures, nuances dynamiques harmonique tonale, utilisation d'agglomérats, de glissandi, choix d'une tessiture délimitée puis jeu éclaté sur tout le clavier (F2-S1). Pour les mouvements, comme nous l'avons indiqué plus haut, F2 fait des démonstrations de mouvements qui impliquent des rapports plus complexes à résoudre musicalement, notamment du point de vue rythmique et harmonique. En F2-S1, le formateur introduit, par exemple, un mouvement basé sur un rythme syncopé (27'40"), qu'il demande ensuite de traduire musicalement. Concernant les savoirs sur le mouvement F2 utilise des schémas de mouvements moins habituels, en les montrant et utilisant moins le lexique spécialisé. Mais, de même que F1, il est soucieux que les étudiants soient conscients de certains paramètres, notamment la vitesse correspondante au tempo.

Quant aux contenus didactiques concernant les modes d'organisation et de suivi des activités à l'intérieur d'une séance, ceux-ci circulent de manière permanente dans les dispositifs, mais apparaissent de manière beaucoup moins systématisée. Ils apparaissent, principalement, sous deux formes : comme activités-démonstrations et sous forme discursive.



Modalités d'enseignement

Réalisées dans le cadre d'une conception spécifique de l'apprentissage musical, ces leçons s'organisent autour de structures fonctionnelles relativement stables, ainsi que de quelques principes récurrents quant aux modalités d'enseignement.

Comme cela semble être le cas dans la majorité des études musicales, une très grande partie des apprentissages est confiée à ces moments d'études individuelles que chaque étudiant est censé suivre régulièrement entre une leçon et la suivante... dont les vidéos tournées ne rendent compte qu'indirectement. Cette caractéristique a des conséquences sur les modalités d'apprentissages à l'œuvre dans les séances, ainsi que sur la manière particulière d'aborder les contenus d'enseignement. Notamment, une place très importante est accordée à la responsabilisation de chaque étudiant quant aux attentes de développement de ce qui est abordé durant le cours.

Dans les deux cas, l'espace du cours est utilisé pour définir des milieux d'étude, très souvent à partir de phases d'expérimentation soit de suites de mouvements, soit de musiques à mettre en lien avec des suites de mouvements. Les formateurs espèrent que l'expérience faite de ces milieux sera suffisamment « forte » pour que les étudiants puissent, individuellement et hors cours, procéder à des activités de développement, des exercices ou encore, des recherches ou des entraînements. En ce sens il y a un contraste entre F1, qui tend à définir davantage en cours un « même type d'objets d'enseignement », alors que F2 est plutôt dans une modalité de mise en évidence de nouvelles pistes de développement de ce type d'objets en termes de traitement musical.

Concernant les principes récurrents, en termes de nature des activités didactiques, trois aspects apparaissent de manière notoire, et qui constituent également des caractéristiques de l'enseignement Dalcrozien :

- Au niveau du travail individuel, le passage systématique par l'expérimentation corporelle (au sens de Dewey, 2005) toujours avant de jouer l'instrument ;
- Au niveau de la gestion de classe, le rôle donné au collectif semble également enrichir la nature des activités d'apprentissage que les étudiants doivent assumer. Ainsi, au-delà des activités évidentes liées à l'exercice corporel et au jeu instrumental, les étudiants sont invités à réaliser des activités parfois implicites telles que l'observation / écoute, la réflexion et analyse individuelles et collectives, la production collaborative d'exercices généralement en dyades (F1-S2, 8'56" ss), etc.
- Ici, la notion de multiagenda (Bucheton & Soulé, 2009) pourrait éclairer la nature complexe du travail didactique de ces formateurs qui conduisent plusieurs « projets » en parallèle, spécifiquement ici : lien expérience corporelle-groupe, lien expérience corporelle-étudiant, lien étudiant-instrument, lien étudiant-groupe ;
- D'autre part, la diversité de nature des tâches devrait être analysée en termes de processus de professionnalisation... notamment en ce qui concerne le lien entre l'écoute / observation critique et la capacité professionnelle à faire des diagnostics des capacités / connaissances de l'élève, lorsque les étudiants seront dans les dispositifs de pratiques pédagogiques.



- Lié à l'antérieur, un rôle central est attribué à la dévolution, non seulement des tâches / exercices (ce qui semble normal), mais aussi celle du retour réflexif sur l'action comme base du travail d'étayage enseignant.

Un des aspects remarquables des séances observées est la manière assez particulière d'aborder ce qui émerge comme contenus d'enseignement dans ces séances. Du point de vue des actions de définition, autant F1 que F2 présentent généralement en début de séance l'objet d'enseignement mais explicitent rarement à l'avance les contenus qui s'y rapportent.

Guidage des activités

Les interactions formateurs-groupe s'accordent avec ce qui est habituel dans les dispositifs d'éducation corporelle, que l'on peut voir fréquemment en théâtre ou en danse par exemple, dans lesquels la phase de mise en train corporelle se déroule toujours

- sous forme de guidage d'activité par le formateur, qui donne des consignes au fur et à mesure que l'activité se déroule ;
- hormis l'annonce / rappel des objectifs généraux à un cycle, ceux directement liés à l'activité sont le plus souvent annoncés une fois celle-ci ayant largement avancé, voire vers la fin ;
- les contenus émergent généralement à travers les feedbacks que les enseignants donnent aux étudiants suite à leurs prestations.

Se configure ainsi un schéma d'actions conjointes très serré dans lequel le formateur garde en permanence le contrôle des phases et du déroulement des différents exercices, tout en faisant participer les étudiants de manière très importante.

Exemples :

En F1-S2 (19'07'') la formatrice demande, suite à une impro :

F1 : qu'est-ce que vous avez entendu ?

Etu 1 (du groupe) : (elle a fait) des intervalles plus écartés et des intervalles rapprochés //

F1 // des intervalles

écartés, des intervalles rapprochés

Etu 2 : le jeu plus piano //

F1 : // et puis il y a eu la nuance plus piano et puis après c'est devenu plus forte... (à la pianiste) Dans ce que tu as vu chez tes camarades qu'est-ce qui collait ou collait moins pour toi ?

Etu 3 (pianiste) : Ben heu, j'ai essayé de faire ça une fois en mineur et j'ai senti qu'à ce moment-là c'était plus resserré (le mouvement) et puis quand les intervalles étaient plus grands j'ai vu que leurs pas étaient plus grands aussi (...) Mais il y a toujours un petit décalage entre mes intentions et leurs réactions et peut être que (xxx).

F1 : Mais peut-être qu'il y a aussi le temps que ça dure. On ne peut pas forcément tout décoder parce qu'il y a tellement d'éléments.

(19'56'')

Cet extrait est assez illustratif de la place importante que prend la formatrice en termes de définition des objets d'enseignement (c'est elle qui résume, valide,



conclut), ce qu'elle fait néanmoins presque toujours en fonction des propositions des étudiants, dans un processus de co-construction des savoirs.

Dans l'extrait du dispositif de F2 l'on constate une très nette progression concernant la participation des étudiants qui se saisissent et partagent, de plus en plus, une posture d'expertise par rapport au sujets abordés. Les commentaires sont plus élaborés et le lexique spécialisé plus précis. Ceci n'empêche pas la permanence d'un schéma topogénétique similaire entre F1 et F2, dans lesquels les deux formateurs tendent à garder le contrôle serré des interactions en cours : F1 pour définir les objets d'enseignement, F2 pour les complexifier en ouvrant de nouvelles pistes de traitement.

Du point de vue de la dévolution, celle-ci est donc particulière dans la mesure où les étudiants établissent avec leur formateur un lien de confiance suffisamment fort pour se lancer dans les activités, quand bien même ils ne connaissent pas les enjeux à l'avance. Il y a dévolution d'un certain degré de responsabilité dans le sens où les étudiants savent qu'ils devront rendre compte de l'expérience motrice ou musicale de l'activité, soit comme performateurs soit comme commentateurs. Cependant, cette responsabilité en termes d'enjeux est reportée à des moments ultérieurs de verbalisation (durant les cours) et d'étude individuels. Autrement dit, l'enjeu des activités proposées n'est pas directement lié à une difficulté pointée ou pas par les formateurs, mais à la capacité des étudiants à rendre compte de l'expérience corporelle/musicale que l'activité déclenche en eux.

La source de cette forme de l'activité didactique peut être imputée aux principes préconisés par la conception dalcrozienne des liens de continuité entre la musique et le mouvement humain. Cette conception soutient, en effet, qu'il existe des « liens naturels et bénéfiques entre le mouvement corporel et le mouvement musical » (Del Bianco, 2007, p.1). Fait partie de la « méthode » l'hypothèse que l'expérimentation de certaines caractéristiques internes aux mouvements corporels, notamment le rythme et l'énergie, correspondent au ressenti des caractéristiques d'une production musicale. C'est ainsi qu'il semble normal de promouvoir auprès des étudiants un certain nombre de ressentis corporels dont les caractéristiques formelles/matérielles sont considérées comme une base de travail qui correspond à des formes et caractéristiques d'une production musicale donnée.

Les formateurs, et les enseignants de rythmique en général, s'empêchent ainsi de dévoiler verbalement les caractéristiques formelles du musical avant l'expérimentation de celles-ci par les étudiants/les élèves. L'on peut dire qu'ils font de la réticence au sens que donne Brousseau à ce terme concernant le contrat didactique (Sensevy & Quilio, 2002). En même temps, il s'agit d'une réticence spécifique aux modalités de guidage relevées. En effet, si dans le contrat didactique typique la réticence est souvent associée à des enjeux d'apprentissage directement liés à la résolution de la tâche, dans le cas des activités corporelles en rythmique l'enjeu est ailleurs que dans la résolution même de l'activité, souvent entièrement « comprise » par les étudiants/élèves.

Regardons un moment particulier de cette dynamique. En début de leçon 2 (F1-S2), la formatrice invite les étudiants à sautiller. Les étudiants s'exécutent sans davantage d'informations.



0'06

1. F1. S'il vous plaît...
 2. Etus. (forment spontanément un cercle)
 3. F1. Je vous avais dit la dernière fois qu'aujourd'hui on sautillerait. Alors on va sautiller. Vous êtes prêts? (*démarre en sautillant. 0'13"*)
 4. F1. (démarrent aussitôt après F1.)
 5. Le groupe commence l'activité en cercle les uns après les autres, mais après quelques secondes ils commencent à circuler dans tout l'espace. Tous les étudiants, sauf un qui sautille en avant et en arrière, sautillent de manière très régulière et avec un tempo assez rapide.
 6. F1. (*Fait corporellement ce qu'elle verbalise*) Partout (0'24") en avant, de côté, amusez-vous. Des GRANDS sautillés, des petits. Des rapides (s'arrête). Voilà (0'41"), on va s'arrêter souvent parce que sinon on ne pourra plus souffler dans deux secondes.
 7. Etus. (s'arrêtent et forment le cercle)
 8. F1. Vous venez de manger?
 9. Etus. Oui. Rires.
 10. F1. Donc, ça va faire digérer là... euh... qui est-ce qui vous demande le plus là? Quand on va sautiller, en avant et en arrière,... //
 11. Etu 1. // Les changements de direction //
 12. // Les changements de direction qu'il faut calculer et tout ça (*cherche du regard autres étus*) //
 13. Etu 2. L'amplitude//
 14. F1. // l'amplitude. Plus ou moins il faut S'ARRACHER (*fait le mouvement*), etc.
 15. Etu 1. Et si on change aussi de dynamique on ne va (xxx) la consigne de tempo //
 16. F1. // Non (1'12"). On va s'accorder (*est essoufflée*) on va pas trop sautiller parce que sinon on va être (xxx) On va repartir sur un tempo confortable pour tout le monde, on va s'ajuster ensemble et puis une fois qu'on est partis, chacun pour soi mais pour tous aussi, on va bruite ce que l'on fait. On l'accompagne avec notre voix (1'31") On y va (*démarre*)
- 1'32"

Dans ce court extrait nous pouvons observer un exemple de ce travail de définition à travers le guidage (soulignés) en cours d'activité (3, 6, 16), ainsi que la dévolution d'une posture réflexive aux étudiants, qui sont sollicités immédiatement après (10). La rapidité des réponses des étudiants et le passage très serré des tours de parole (10 à 14), montrent un contrat didactique bien établi, quand bien même les étudiants ne sont pas vraiment au courant des enjeux liés à cette activité de sautiller qui, avec l'intégration d'autres variantes, durera 6 minutes.

Cependant, les activités d'improvisations musicales semblent s'exercer sur des milieux didactiques plus contraignants. Par rapport à celles-ci, il y a une dévolution plus explicite faite aux étudiants pour qu'ils trouvent des réponses musicales adéquates à des problèmes à résoudre ou des défis à relever. Le degré d'antagonisme de ces milieux est assez variable et difficile à établir du fait que le spectre des réponses possibles est relativement large et souvent implicite. Les réponses reposent, d'une part, sur des principes orientant sur les rapports musique-mouvement-public particulier, construits empiriquement par les formateurs de par leur



expérience des pratiques dalcroziennes ; d'autre part, elles reposent également sur des avis consensuels du groupe quant à la pertinence ou non des effets produits.

Le collectif et la régulation des apprentissages

Un autre aspect remarquable des séances observées est la configuration collective des séances, habituelle dans le travail corporel (danse, théâtre et bien sûr, rythmique) mais plutôt rare dans l'enseignement musical instrumental. Les observations réalisées permettent véritablement de constater des spécificités tant concernant la gestion enseignante des séances qu'en ce qui concerne l'hétérorégulation (par le collectif) des processus d'apprentissages.

Concernant la gestion enseignante, les formateurs partagent une culture commune du travail pédagogique. Comme l'affirme Del Bianco, « c'est une méthode interactive. Les leçons sont en groupe. Le groupe permet de travailler la capacité d'adaptation, d'imitation, de réaction, d'intégration et de socialisation. » (2007). Cependant, la manière de mettre en œuvre ces visées du travail en groupe montre que ces principes généraux se déclinent sous forme de praxéologies professionnelles dont la généralité des propos antérieurs ne permet pas de saisir toute la portée.

Une base commune est le schéma fortement interactif et dévolutif déjà mis en évidence : le formateur propose une activité que les étudiants explorent au niveau expérientiel ; puis, les étudiants sont invités à commenter les éléments remarquables, que le formateur développe en termes d'analyse et de pistes de développement ; finalement, les étudiants sont invités à revenir sur l'activité pour éprouver les pistes et valider corporellement ou musicalement les remarques du formateur, parfois celles du groupe.

Dans les deux groupes de séances de F1 et F2, ce schéma est également évolutif concernant l'ordre et le type des activités. Les leçons S1 et S2 de chaque formateur commencent avec des activités collectives de mise en condition corporelle. Puis un matériel écrit apparaît dans les séances S3 : pour F1, il s'agit des canevas harmoniques que les étudiants ont reçu afin de tisser leurs improvisations en termes d'accompagnement musical/incitation au mouvement corporel ; pour F2, il s'agit de partitions de jazz, à partir desquelles ils vont travailler la fonction de l'introduction musicale et du signal de départ pour l'activité corporelle. Dans les séances S3 et S4 les étudiants sont invités à adopter une posture plus réflexive et analytique de l'objet musical « improvisation ». Il y a donc une évolution qui, en gros, va de l'expérientiel vers l'analytique. Cette évolution semblable donne néanmoins lieu à la construction de deux rapports assez contrastés d'un objet commun : improvisation pour accompagner / inciter le mouvement. La comparaison entre les séances de 1^e année et celles de 2^e année montre qu'il existe des différences du point de vue des rapports interactifs formateur-étudiant et formateur-groupe.

Des indicateurs de comparaison sont le nombre / la durée, le type de participation de l'étudiant et la nature des activités proposées.

En première année, F1 a recours à trois modalités du travail avec le collectif.

- a. elle a recours souvent à des activités dans lesquelles l'imitation et la production collective sont principalement visées.



- b. la nécessité de faire un suivi individuel de chaque étudiant met les autres étudiants dans un rôle d'observateur / écoute ou bien,
- c. dans un rôle de groupe expérimental pour le pianiste, qui lui permet d'explorer ou d'expérimenter les liens entre musique et mouvements

Dans les trois cas, F1 est très présente et agit comme référent expert des objets de savoir en construction, autant comme guide des activités et que dans un travail de définition des objets d'enseignement.

En deuxième année, F2 s'appuie également de manière soutenue sur le travail collectif. Cependant, à la différence des dynamiques formateur-groupe instaurées en F1, dans la séquence F2 le formateur agit bien moins souvent comme modèle d'actions (pianistiques ou corporelles) à imiter et se trouve davantage dans une posture de travail entre pairs. Indice de progression dans la formation, le dispositif de F2 semble viser des processus d'individuation plus marqués : notamment en rapport avec le jeu pianistique, il régule constamment les productions en vue de déconstruire et rendre plus complexes les propositions de chacun de ses étudiants. Un autre fait remarquable est l'usage explicite de référents culturels (les partitions de jazz, le travail sur les introductions) qui ancrent et dévoilent les mécanismes de construction de l'expertise du rythmicien bien au-delà de ses manières de faire en classe.

Éléments de conclusion

Dans une première approche à visée descriptive les deux dispositifs étudiés fournissent une image particulière de la formation à l'enseignement dalcrozien de la rythmique et, au demeurant, à un rapport à l'expérience de la musique. L'incitation/accompagnement du mouvement par la musique, basé sur l'établissement d'un parallèle entre la forme des mouvements corporels et les caractéristiques de surface des musiques proposées, semble générer de prime abord un type restreint de formes musicales que l'enseignant mobilise en classe (dispositif F1) qui peut se compléxifier, mais sans changer radicalement de nature (dispositif F2). Bien que le rapport musique-mouvement ne conduit pas nécessairement à privilégier certaines formes musicales, des besoins pragmatiques d'efficacité dans la mise en place de activités, ainsi que le fait de s'adresser le plus souvent à un public de très jeunes enfants semblent renforcer cet état des choses.

En revanche, concernant la conduite des leçons, l'organisation de la formation semble promouvoir des habiletés centrales : notamment, la conduite d'activités de groupe, la dévolution sur des activités de type expérientiel qui impliquent davantage l'élève, l'observation des élèves et la capacité de diagnostiquer et de réguler rapidement. De par la logique d'apprentissages de la rythmique dalcrozienne qui base ceux-ci sur l'expérientiation du corps en mouvement et de la musique, un des avantages que présentent les dispositifs étudiés est celui de ne pas découpler les « savoirs pour enseigner » des savoirs disciplinaires.

Cependant, ce type d'apprentissages dans et par la pratique, implique également des dangers de confusion entre les savoirs à enseigner et ceux qui relèvent de la formation comme enseignant. Le recours à la dévolution dans les dispositifs étudiés constitue un bon exemple de pratiques qui sont adaptées à la formation, mais dont



le transfert à des situations d'apprentissage, notamment auprès de jeunes élèves, implique des adaptations et transpositions qui n'ont pas été thématiques dans les cours observés. Ce dernier trait soulignant, comme le rappelle Thomsen dans son article, que l'appellation de « méthode » pour la rythmique dalcrozienne relève davantage d'une systématique pour l'enseignement que d'une méthode d'apprentissage.



Références

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactiques*, 3(3), 29-48.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Eds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Jaén : Universidad de Jaén.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Del Bianco, S. (2009/2007). La méthode Jaques-Dalcroze au service du musicien actuel. Publications de l'IJD-Genève, extraits traduits du livre de S. Del Bianco (2007), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelone : Grao.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Publications de l'Université de Pau.
- Brice, M. (2014). *La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises : une approche didactique* (Thèse de doctorat sous la co-direction de B. Schneuwly et I. Mili., Université de Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41997>
- Jaques-Dalcroze, E. (1981). *La musique et nous. Notes sur notre double vie*. Genève : Slatkine.
- Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* (Thèse de doctorat, Université de Genève).
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 47-56.
- Tohmsen, K. (2011). Hearing Is Believing : Dalcroze Solfège and Musical Understanding. *Music Educators Journal*, 98(2), 69-76.



«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège

Laurence ESPINASSY¹ (Equipe ERGAPE, Université de Aix-Marseille et ENS Lyon, France)

Comment les professeurs d'arts plastiques au collège en France déclenchent-ils et organisent-ils le travail des élèves, leur rencontre avec la pratique et les œuvres plastiques, en passant par des gestes de métier spécifiques? En comparant la pratique professionnelle d'une débutante à celle d'une professeure d'arts plastiques expérimentée, nous interrogeons la façon dont elles élaborent la petite phrase – le plus souvent accompagnée d'outils et de matériaux – qui permet de mettre les élèves au travail, de façon rapide, motivante et productive, qu'on a souvent appelée «incitation». Dans une approche historico-culturelle, nous montrons comment l'enseignant crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans ce cadre particulier d'enseignement où il est impératif de faire faire pour faire apprendre, et ce en 55 minutes hebdomadaires. C'est donc en termes de prescriptions, de milieu de travail, de genèse instrumentale, d'expérience individuelle et collective que nous aborderons les conditions de l'enseignement de la «créativité» en nous centrant sur l'activité de l'enseignant.

Mots-clés : Analyse ergonomique du travail, arts plastiques, incitation, genre professionnel.

La créativité peut-elle s'enseigner? Nous situons cette interrogation dans le champ de nos recherches sur le métier de professeur d'arts plastiques (PAP) (Espinassy, 2006), inscrites dans le cadre théorique de *l'ergonomie de l'activité enseignante* (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Faïta et Saujat, 2010), inspiré des travaux de Wisner pour lequel les «individus ou les groupes professionnels sont considérés comme des créateurs itératifs de tâches» (1996).

La créativité est envisagée ici en lien étroit avec la question du développement du pouvoir d'agir des enseignants, en vue de développer celui de leurs élèves. Si, travailler c'est mettre la prescription en débat (Daniellou, 2002) ou la «renormaliser» (Schwartz, 2000), alors, au-delà des préoccupations artistiques des AP, nous considérons plus largement la créativité en termes de capacité à renormaliser le cadre prescriptif : autant celle des PAP envers celui des programmes officiels d'enseignement, que celle des élèves face aux propositions de travail faites par le professeur. Ce double développement semble proche de la notion de *capacité créatrice* que l'on trouve dans l'œuvre de Winnicott (1971). Pour cet auteur, vivre de manière créative c'est tourner le dos à une relation de soumission à la réalité extérieure pour entretenir avec elle des rapports d'appropriation active, notamment par le

1. Contact : laurence.espinassy@univ-amu.fr



moyen du jeu qui permet l'exercice de la capacité de l'homme à ne pas être uniquement ce qu'il est et comme il est, à mettre en communication monde externe et monde interne, réel et irréel. Ainsi investie, la réalité extérieure se charge de significations et peut être acceptée, apprivoisée et maîtrisée (Espinassy & Saujat, 2016).

Nous souhaitons montrer dans un premier temps comment les professeurs d'arts plastiques, en tant que profession, ont été amenés à construire un artefact prescriptif – *l'incitation* – et, dans un deuxième temps, comment celui-ci peut être considéré comme un organisateur de l'activité du professeur et de celle des élèves dans une classe d'arts plastiques (AP). En discussion, nous interrogerons les conditions nécessaires à l'appropriation professionnelle de cet artefact prescriptif par des enseignants débutants, qui ne peut se réaliser indépendamment de l'appropriation du genre professionnel afférent.

L'analyse de l'activité telle que la conçoit l'équipe de recherche ERGAPE se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934 / 1997) : on considère que les résultats de l'activité humaine constituent des ressources ou des moyens d'action pour l'activité à venir. L'étude du développement potentiel de cette activité instrumentale dépend des rapports sociaux et des milieux dans lesquels elle sera appelée à se réaliser. Dans les situations de travail, conçues comme des organisations artefactuelles et sociales, l'*artefact prescriptif* y joue un rôle central comme organisateur des activités. Sous cet angle, nous considérons ici deux contextes d'enseignement différents, pour mettre en évidence certaines de leurs caractéristiques distinctives quant à leur potentiel de « créativité ». Selon notre cadre théorique, nous envisagerons ces cas sous l'angle de l'organisation et de l'efficacité des milieux de travail, en termes de prescriptions, d'appropriation d'outils, et de genre professionnel.

Vygotski décrit une construction collective des connaissances, l'emploi et la transmission sociales et historiques « d'instruments psychologiques » qui sont, par nature des artefacts. En font partie le langage, les signes en général, les habitudes opératives ... etc. Toute conduite humaine, en mettant en œuvre de tels instruments est en partie artificielle, dans la mesure où « l'éducation est le développement artificiel de l'enfant » et que « la méthode instrumentale tente de reconstruire l'histoire de l'enfant qui re-parcourt, dans le processus de l'éducation, le chemin que l'humanité a parcouru dans la longue histoire du travail » (Schneuwly et Bronckart, 1985). Toute conduite humaine peut alors être interprétée comme mise en œuvre « d'actes instrumentaux », « unités élémentaire du comportement » (idem) résultant d'une transformation des processus psychiques dirigés vers un but, opérée par les effets mêmes de cette mise en œuvre (Lebahar, 2000). Ce constructivisme tient compte du fait que l'homme individuel, en utilisant ces instruments, contrôle son propre fonctionnement, et se construit lui-même, en même temps qu'il transforme son environnement ou qu'il est à l'école » (idem).

En ramenant ce cadre théorique à l'activité des PAP, on peut s'interroger sur le type d'instruments utilisés : sont-ils comparables à ceux de leurs collègues d'autres disciplines, ou en créent-ils certains spécifiquement adaptés aux contraintes de leur travail et à la nature des savoirs enseignés ? Nous interrogeons ici :



- Les compétences professionnelles qu'un PAP doit développer pour mettre les élèves en situation de «*re- parcourir le chemin que l'humanité a parcouru dans la longue histoire du travail artistique*», pour en réinventer les usages des instruments.
- Les instruments (outils, milieux et autres artefacts) et qui favoriseraient «la créativité» et son éventuel enseignement.

Rappelons qu'une grande liberté est laissée au PAP pour créer ses dispositifs pédagogiques : il n'existe pas de manuel scolaire. Les programmes officiels indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais ils ne donnent pas de «mode d'emploi». On pourrait penser que les prescriptions restent donc particulièrement floues et discrètes, mais en fait, il y a obligation de production plastique afin que la classe débâte à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore. La réussite de l'unique heure de cours hebdomadaire incombe donc à l'entière responsabilité du PAP qui «gère» 18 classes, soit 500 élèves en moyenne. Nous voulons ici interroger l'efficacité professionnelle du professeur débutant et de l'enseignant chevronné, dans la conception et la mise en œuvre d'un outil professionnel spécifique.

Le contexte

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus d'un cadre méthodologique «d'autoconfrontations» (Clot, Faïta, Fernandez, et al 2000 ; Faïta et Saujat, 2010), faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés. Ci-après deux PAP se sont prêtées à ce dispositif méthodologique.

«Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP»

Steph, professeure stagiaire certifiée d'arts plastiques (AP), a été filmée lors d'une séance de cours. Pour démarrer la séquence, elle propose à sa classe de 6^e la petite phrase suivante : «**Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP**». *A priori*, les élèves sont ici invités à entreprendre une réflexion plastique en volume, mettant en regard architecture et abri naturel, tout en considérant l'installation *in situ* de leur travail dans la classe. Considérant que l'enseignement des AP se construit sur les débats suscités par la diversité des réponses proposées, ici, à la lecture de l'enregistrement, on s'aperçoit qu'elles sont peu variées.

Au sujet des propriétés de l'*abri* mentionné dans l'incitation, Steph explique : «*En tout début de séquence j'ai dit aux élèves qu'il fallait choisir un insecte, et qu'ils allaient réaliser l'abri pour insecte ... Je leur avais dit de faire preuve d'ingéniosité et de créativité pour réaliser une forme originale et qui montre que c'est un abri pour un insecte!*».

Notons qu'aucune référence à la didactique des AP ou aux programmes officiels n'apparaît dans le discours de Steph. Il semble qu'il lui suffise de dire aux élèves ce qu'il faut faire, pour qu'ils le fassent, «*insecte*» étant le fil conducteur de son propos. Un élève fait remarquer qu'un abri pour insecte pouvait se résumer à bien peu de chose ; elle rappelle alors que les termes «*ingéniosité*», «*créativité*», et «*original*», ont été donnés en guise de consigne initiale de travail. Steph n'arrive pas à comprendre pourquoi au terme de trois séances les résultats sont globalement décevants.



«Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse»

Léa, professeure expérimentée d'AP, a été filmée lors d'une séance de cours qui débute ainsi : les élèves de 5^e en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille et quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa : **«Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse»**. Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : *«Top chrono ! C'est parti !»*. Les élèves se mettent au travail ... au final, les réalisations seront variées, le plus souvent pertinentes. La phase de verbalisation collective autour des productions sera riche : la situation proposée par l'enseignant a manifestement déclenché la réflexion, le travail, et en retour la mise en mots de leur expérience par les élèves.

Quel phénomène s'est-il produit dans une classe et pas dans l'autre ?

Léa précise lors des autoconfrontations : *«... du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! ...»*.

Quel est ce *«tout»* ? De quoi s'agit-il précisément dans le cadre de l'enseignement des AP ?

«L'incitation»

Remarquons que dans les deux cas ces PAP ont proposé à leur élèves une petite phrase : *«Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP»* pour Steph, *«Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse»* chez Léa. Cette proposition verbale, souvent accompagnée de document(s) ou de matériaux, doit servir de déclencheur au cours. Nous avons déjà tenté d'en expliquer le fonctionnement langagier (Espinassy, 2008), et nous n'insisterons pas ici sur cet aspect, pour chercher à approfondir d'autres facettes de ces vignettes cliniques. Pour résumer, ce n'est ni un simple énoncé qui renvoie peut-être trop à l'idée d'exercice, ni un sujet qui se limiterait à une thématique à travailler, et chaque enseignant le façonne lui-même pour en faire un instrument au service de sa propre pratique professionnelle. Il existe bien sûr d'autres manières de mettre les élèves au travail en AP, mais nous souhaitons nous arrêter sur cette forme particulière, longtemps privilégiée dans ce milieu professionnel, qui sous une forme apparemment simple revêt une complexité que peu de PAP maîtrisent vraiment. Même si aujourd'hui les termes varient, nous conserverons celui d'«incitation» - pour désigner cette façon de prescrire la tâche aux élèves. Si pour *enseigner la créativité* la profession a progressivement éliminé «sujet», «exercice», ..., c'est que - nous le verrons - «l'incitation» est un artefact porteur de valeurs, de contraintes, qui condense les attentes d'une profession en termes de manières de faire, de dire et de penser la rencontre entre les élèves et des objets matériels et symboliques qu'ils doivent assembler, combiner, transposer dans une activité créatrice.

Manifestement, ici, «l'incitation» de Léa a déclenché plus vite et davantage de «créativité» dans la classe que celle de Steph. Pourquoi ?



Du point de vue de l'analyse ergonomique de l'activité

En termes d'ergonomie, «l'incitation» est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves, tout en permettant la diversité de leurs réalisations, chère aux principes de l'enseignement des AP ; ce dispositif doit encourager et autoriser de nouveaux usages des instruments symboliques et techniques, langue et outils, qui ne se trouvent plus strictement ajustés et encore moins asservis à une fonction unique. Il s'agit ici qu'un artefact, prescriptif, puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et, pour un même sujet, selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119). Il s'agit pour les élèves de prendre à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits.

À première vue, pour faire «démarrer» les élèves, Léa propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise et interrogent les élèves quant à leur éventuelle utilité, et cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute. Nous sommes donc en présence d'un cadre qui instaure immédiatement spéculations intellectuelles, jeux formels, manipulation de documents et matériaux, et organisation spatiale et temporelle du travail. Dans le cadre des conceptions historico-culturelles de Vygotski, on admet que la société opère une double médiation : artefactuelle (matérielle, conceptuelle, normative...) et humaine. Soit d'une part par sa constitution, son organisation, ses représentations partagées, mais également par les moyens matériels qu'elle met à disposition des générations successives. En cours d'AP, le travail des élèves passe par la production plastique et la manipulation obligatoire d'éléments matériels. C'est autour de cette expérimentation que pourra s'articuler un discours sur les œuvres en train de se faire et celles du passé. Pour Meyerson, «l'action de l'homme, le travail de l'homme, l'expérience de l'homme sont construction, œuvre ... L'homme est fabricant et incarnateur (...). C'est de la sorte que s'exprime l'esprit de l'homme : en s'incarnant dans une matière, en prenant une forme ... L'œuvre crée l'esprit, en même temps qu'elle l'exprime ... – L'homme est œuvres –» (1987, p.76).

Pour les élèves, l'obligation d'en passer par l'expérience plastique dans le cadre scolaire, les contraint soit à l'usage d'artefacts peu familiers (ici un plan, du rhodoïd ...), soit à reconfigurer, à détourner l'usage d'outils connus (souvent ceux contenus dans leur trousse de collégien). Notons qu'à l'instar de Rabardel 2002, nous utilisons «le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet et notamment, celui qui nous intéresse ici, le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet». Par exemple, concernant «les 2 vents à Marseille», pour figurer la pollution, un groupe d'élèves a instauré un système de superposition de calques qui opacifient ou dégagent progressivement le plan de la ville selon d'où vient le vent ; d'autres ont créé un système de balancier avec une règle et de la ficelle au bout de laquelle est accroché «un nuage gris» (du calque froissé) qui oscille sur la ville ; d'autres ont fabriqué une sorte de livre dont on peut tourner les pages pour «amener» ou «chasser» la pollution.



Mais, si «l'incitation» oriente l'activité des élèves vers la manipulation d'artefacts, le caractère problématique de cette dernière ouvre aussi sur les dimensions sociales de la réalisation individuelle. Nous rappelant ainsi, à la manière de Leontiev, que le «trait d'union des rapports individuels aux objets du monde ce sont les relations avec les autres hommes» (Leontiev 1958). Ainsi la construction de la réponse que chaque élève propose en retour à l'incitation initiale de l'enseignant, l'oblige à déconstruire et reconstruire cet énoncé verbal en des formes matérielles médiées par divers échanges avec des spectateurs potentiels qui participent indirectement à la réalisation de l'œuvre individuelle.

En effet, un cours d'AP débute souvent, par une sorte de «brain storming» autour des mots de l'incitation; cette spéculation collective permet de fixer un horizon commun et ainsi de concevoir des transformations envisageables dans le domaine plastique. On voit donc combien l'intériorisation du milieu classe, en tant qu'organisation artefactuelle et sociale, va de pair avec l'appropriation des contraintes de réalisation transformées en outils pour agir; elle crée un milieu de contraintes dans lequel vont évoluer les élèves pour donner des formes matérielles à des mots, des associations d'idées, etc. En cours d'AP, et face à une «incitation» de ce type, les élèves doivent conjointement choisir et attribuer un sens à un mot ou une formulation, tout en attribuant une fonction à un objet, des matériaux ...etc. puisqu'il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à «*Il y a 2 vents à Marseille: celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse*» que l'élève pourrait immédiatement réinvestir.

Dire - Faire - Penser

Mais si «l'incitation» est souvent un déclencheur du «faire» à partir du «dire» collectif et individuel, n'oublions pas que, selon les façons de faire stabilisées dans le métier, le cours d'AP se termine régulièrement sur une phase dite de «verbalisation» autour des productions des élèves, et que le plus souvent, leur évaluation s'accompagne d'argumentaire succinct écrit. Ainsi on peut considérer à la suite de Amigues (2000) que la triade – dire - faire - penser – est insécable: les élèves «font» pour pouvoir «dire» – «dire» leur permet de «penser le faire», mais «dire le faire» leur permet de «penser» ... etc. Ainsi, dans la classe de Léa, la séquence qui n'aura duré que deux heures en tout, s'achève sur une présentation publique des réalisations de chacun des groupes. Lors de cette «verbalisation», il s'agit bien que le «faire» suscite des commentaires collectifs, appelle à requestionner ensemble le jeu de chacun entre le «dire - le faire - le penser», et de valider l'adéquation de la réponse plastique en regard des arguments qui lui auront été associés: en quoi plier, couper ou coller un calque répond de façon plus pertinente à l'incitation que de le laisser plan, ou au contraire...? Léa résume ainsi l'activité de ses élèves: «*je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais!*», et montre la cohérence entre l'intention, la prise en compte la matière, l'action et le retour sur soi.

Mais permettre à ce débat de normes et de valeurs de se développer, ouvre sur des réponses variées, des choix divergents ... Ces divergences créatives sont ainsi reconnues dans leur singularité et validées socialement; elles ne peuvent exister qu'en rapport aux contraintes fixées par l'incitation, ce qui peut surprendre. Ainsi, paradoxalement, «la créativité» en cours d'AP naît de la qualité des contraintes et non de la libre initiative des élèves.



Ici, par exemple chez Léa, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives. Il s'agit qu'un même artefact puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et pour un même sujet selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119). Nous en avons vu un exemple avec l'usage du calque précédemment. Vygotski reconnaissait au langage le potentiel de fonctionner de façon décontextualisée ; dans l'incitation de Léa, les mots « *vent, ville, pollution ... etc. ...* » sont sortis de leur contexte d'usage communicationnel pour revêtir des formes matérielles ; ensuite, l'organisation matérielle de ces formes, leur répartition dans l'espace ... leur organisation entre elles, deviennent l'objet de l'échange verbal. Ainsi, « l'activité instrumentée, enrichie par la confrontation au réel, rejait sur la construction de l'instrument. Ainsi peut s'instaurer un mouvement circulaire de développement et de renouvellement mutuel, l'activité en développement exigeant de l'instrument de nouvelles avancées opératoires et artefactuelles et celui-ci ouvrant à l'activité des perspectives inédites d'action » (Vérillon, 2005).

Prescriptions et genre professionnel

Ainsi la forme langagière choisie pour formuler « l'incitation » permet la transposition du champ littéraire à celui des AP, le passage du langage écrit à une pensée plastique. C'est un moyen privilégié de transformation du donné en créé dans l'activité psychique et pratique.

Revenons au « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* » de Steph.

Outre le fait qu'« *abri* et *insecte* » ne permettent pas à eux seuls d'être transposés en modes opératoires par les élèves, ceux-ci ne semblent pas très impliqués ; ils ne font que répondre sagement à la demande du professeur. Reprenant les théories de Leontiev, Bernardin (2007) souligne que paradoxalement, « pour donner plus de consistance au problème, il faut compliquer la situation », concevoir une activité nécessitant de s'assigner des buts d'ordre cognitif, afin que dans l'« activité » des élèves, se croisent mobiles d'apprendre, sens personnel et signification sociale des apprentissages. Ici, un élève pourrait répondre simplement que « *l'insecte est à l'abri dans son tiroir de bureau, ou dans une boîte sur l'étagère* ». On comprend que « d'imposé », cet énoncé ne « s'impose pas » ; la décentration qui devrait s'opérer par rapport à l'usage et l'appréhension familière ne se déclenche pas (idem). Les élèves ne passent pas « de la figure de langage, à la même figure comme re-création instrumentale aux prises avec le réel » (Clot 2003, p.18), parce qu'il ne s'agit que d'une consigne qui ne réunit ni les buts, ni les conditions, ni les contraintes (matérielles...) que l'on pourrait transformer en ressources pour l'action.

Prescriptions

En débutant dans l'enseignement des AP où l'on est « typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002), les ressources se trouvent auprès du conseiller pédagogique et du milieu de formation (nous nous situons ici avant la « mastérisation » entrée en vigueur en 2010). La formation initiale insiste sur la connaissance du système éducatif, des programmes et instructions officielles. Elle transmet des « outils professionnels » réputés efficaces, comme « l'incitation », et fournit des « aides à la réalisation », comme la fiche de cours (Espinassy, Amigues, Mouton, 2007).



Dans la perspective où nous concevons le travail du professeur comme concepteur du milieu de travail des élèves, nous nous interrogeons sur les «empêchements de la capacité d'agir» de Steph lors de cette entrée dans le métier dans le cadre de sa formation en alternance. Premièrement, nous émettons l'hypothèse qu'elle considère «l'incitation» comme une sorte de rituel proposé par la formation auquel il faudrait se conformer, une consigne qui doit obligatoirement initier le cours, lancer et faire tourner la situation sans problème. Ici, Steph soumet à sa classe une sorte de petite annonce humoristique ; ce qu'elle pense être une «incitation» n'est qu'un point de départ dont elle pense qu'il sera productif «à condition que les élèves soient «originaux et créatifs» ; or, il s'avère qu'ils n'ont rien à chercher, à réinvestir, à expérimenter qu'ils ne connaissent déjà.

Deuxièmement, malgré son souci de bien faire, en concevant ses outils, Steph ne peut pas prévoir ce que Canguilhem appelle «les infidélités du milieu», soit tout ce qui est imprescriptible ... En effet, le milieu est «infidèle» à l'idée que l'on s'en fait, car soumis à des changements permanents. Dans un cours d'AP, nous l'avons vu, rien n'est stabilisé et l'intérêt porte justement sur la dynamique de ce milieu ; mais Steph, en tant que débutante ne peut pas l'anticiper, puisqu'elle est en train d'en faire l'expérience. Il lui faut conjointement comprendre et répondre aux prescriptions officielles, à celles du milieu de formation (pour obtenir sa validation en fin d'année), tout en apprenant à devenir à son tour prescripteur de l'activité des élèves. A ce stade, l'enchaînement des prescriptions est descendant, et pour accompagner la logique de cette suite, des outils sont à disposition.

Mais au moins deux questions se posent : comment un débutant peut-il se les approprier s'il ne s'approprie pas le genre professionnel, c'est-à-dire les manières qu'ont les gens de métier «de faire, de dire et de penser» ? Comment fait-il pour intégrer les prescriptions ascendantes – celles que lui impose l'exercice du métier et qu'il découvre en travaillant ? Face à cette résistance du milieu, deux grands types de solutions : l'affrontement ou la recherche d'une certaine fluidité (qui n'est pas synonyme d'évitement).

Genre

Nous avons montré que ce qui fonde les compétences particulières des PAP expérimentés, c'est la *fluidité* de leur comportement face «à ce qui résiste». Il ne s'agit pas de laisser advenir n'importe quoi en classe, mais de maîtriser suffisamment les potentialités du milieu de travail conçu pour les élèves (mots, matériaux, outils, espace...), et laisser advenir les imprévus (Espinassy 2006). Or, il s'avère que sans s'en apercevoir, comme de nombreux débutants, par crainte de se laisser déborder, Steph a plutôt tendance à verrouiller son dispositif de cours et à proposer une situation didactiquement «fermée». Selon Clot, entre ces différents niveaux de compréhension des règles, d'acceptation des contraintes ..., le métier est d'une certaine manière un «conflit social», que le sujet devra s'approprier pour rendre possible son développement personnel. Pour «entrer dans le métier», la prescription est une ressource essentielle, nécessaire «pour faire avec ce que l'on a ...», puis pour comprendre pourquoi et comment les collègues «font autrement», de manière hétérogène, singulière, voire contradictoire, mais où chacun avec son style particulier fait vivre un «genre professionnel» (Clot et Faïta, 2000). Dans le cas de



Steph, son inexpérience ne l'autorise pas encore à tordre les prescriptions officielles ou celles de la formation ; par conséquent, elle n'est pas en capacité de « créer » une situation dont ses élèves pourraient s'emparer, pour en tordre à leur tour les contraintes dans l'usage. « L'incitation » est un outil forgé par la profession ; en tant qu'artefact prescriptif, c'est un instrument biface : c'est un organisateur aussi bien de l'activité des élèves que de celle du professeur. Dans un cas, chacun peut s'en saisir pour en faire quelque chose, dans l'autre, l'activité de chacun se trouve « empêchée » puisque ni la stagiaire, ni les élèves ne peuvent s'en saisir comme moyen d'action. Pour le débutant, cet artefact prescriptif nécessite une appropriation qui va de pair avec celle du genre professionnel.

En effet, nous avançons qu'autant pour les élèves que pour les enseignants, l'accroche émotionnelle ne peut se produire sans l'engagement du corps, et nécessite le passage par la pratique : que ce soit l'expérimentation plastique pour les premiers, ou celle de « faire la classe » pour les seconds. En témoigne dans le passage suivant, ce dialogue (enregistré en février) entre une conseillère pédagogique et sa stagiaire qui nous révèle l'importance de l'incorporation des compétences. La conseillère dit : *« tu te rappelles quand on parlait de territoire ? Tu n'osais pas aller dans celui des élèves ... Là, tu rayannes ! Tu es en train d'occuper le territoire de ta classe ; tu n'osais pas t'avancer dans ta classe. Tu vois le chemin parcouru ? »*. La stagiaire répond : *« et pour moi du coup, tout ça est très cohérent, prend toute son ampleur ... Ces bribes que tu me donnais en début d'année, que tu as injectées, on va en prendre toute la dimension maintenant »*. On comprend qu'il a fallu du temps, de la pratique d'enseignement en classe, de l'observation de diverses pratiques professionnelles, avant qu'elle ne prenne conscience des déplacements qu'elle effectue dans la classe et de la posture physique qu'elle adopte. La débutante explique à sa conseillère : *« moi ça me sert : c'est une super clé cette question du corps ! »*. La conseillère conclut : *« ben oui : tu l'as vu (cf. : la clé du corps), tu es lucide, tu fais partie de l'équipe. J'ai plus rien à dire ; je devrais me taire : tu fais ton boulot de prof. »*. À nos yeux, il s'agit là d'une reconnaissance mutuelle d'inscription dans le genre PAP.

Nous constatons combien l'incorporation des outils est importante pour entrer dans le travail enseignant qui est en partie réglé, en partie collectif, et en partie inventif. Selon Rubinstein, la créativité est un conflit inter-normes qui intègre les aléas du hasard (Nosulenko, Rabardel 2007) ; dans les « sous-entendus du métier » de PAP que nous avons mis à jour, l'un des indices les plus subtils de leur expertise professionnelle se joue dans le *travail de reconception* et non dans l'application scrupuleuse de prescriptions.

Conclusion

Si nous revenons au champ de savoirs et de pratiques de référence, « les arts plastiques », nous avançons que ce qui se joue autant pour les artistes que pour les PAP, ainsi que pour les élèves répondant à une « incitation », c'est ce conflit mouvant entre la forme et le contenu, et c'est « dans cette contradiction dialectique que se situe le sens psychologique de la réaction esthétique » (Bronckart 1999, p.28). Pour Vygotski, l'art ne dégage pas l'énergie psychique inconsciente vers le haut dans les valeurs supérieures de la culture, mais *l'engage vers le bas dans le travail réel des affects*. Ainsi, c'est ce rapport au travail réel des affects qui se rejoue en classe



pour les élèves chaque semaine en cours d'AP. Cette situation demande à l'enseignant de créer les conditions qui permettent à sa classe de vivre «l'art comme *technique sociale* d'aiguïsement des affects» (Clot, 2006, p.57), c'est-à-dire de pouvoir retravailler le registre de l'émotion suscité par le saisissement corporel (du professeur et des élèves) des rapports à l'espace, aux gestes, aux perceptions, aux déplacements ...

L'une des sources majeures de l'efficacité réelle des PAP semble tenir à la nature même de la prescription. D'une part, ce cadre prescriptif « discret », les oblige à inventer des dispositifs performants en regard des contraintes horaires et matérielles imposées par l'organisation du travail au collège ; mais d'autre part, il autorise la « mise en mouvement », l'investissement du « trop grand », l'ouverture de possibles ... soit un usage de soi « créatif » dans le travail. Cela permet à l'acteur d'être « pour quelque chose dans ce qui lui arrive » et donc, de bénéficier en retour d'un certain bien-être au travail, même si la situation de travail des PAP est souvent pénible et dégradée (Espinassy 2006). L'appropriation des outils par intériorisation du genre permet de consentir un autre usage de soi par soi, de soi par les autres et des autres par soi.

On le voit, afin que la « créativité puisse s'enseigner », c'est toute une activité de conception et de reconception qui est à l'œuvre depuis les programmes officiels jusque dans la classe d'AP. Entre les deux, il faut donc une formation professionnelle qui à son tour soit capable de créer le milieu qui autorise le « débat de normes », et le « dire - faire - penser » le métier. Les travaux de l'équipe ERGAPE montrent que le milieu de travail « *dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, et donc du développement de l'expérience* » (Saujat, Amigues, Faïta 2004). À nos yeux, la formation professionnelle des enseignants doit être considérée comme champ d'expérience, un lieu de dialogue entre activité professionnelle débutante, experte, normes et valeurs du métier, genre professionnel ...

Dans tous les cas, nous constatons qu'il ne peut pas y avoir de « créativité » sans « expérience », et il ne peut y avoir d'expérience sans conception du « milieu » qui l'autorise ; c'est cela que résume le « *tout repose sur leurs productions* » de Léa. À l'heure où non seulement les activités créatrices ne sont plus « l'envers du travail », mais qu'au contraire, le créateur est considéré « comme figure exemplaire du nouveau travailleur » (Menger, 2002, p. 8), il serait temps de s'interroger sur la place de plus en plus discrète de « l'expérience » (artistique, sportive, scientifique...) dans le temps scolaire, et par conséquent de l'ancrage des apprentissages qui en découle.



Références

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). «L'autoconfrontation croisée»: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 57(1), 41-44.
- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 27-39.
- Bernardin, J. (2007, avril). *Approche socio-historique des premiers apprentissages*. Actes du colloque Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines, Albi.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme «analyseur» des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (2003a). Vygotski, la conscience comme liaison. In L. Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions* (pp. 7-59). Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (2006, avril). Lev S. Vygotski: le social dans la psychologie. *Sciences Humaines*, 170, 114.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1).
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale du XXXVII^e Congrès de la SELF, Aix-en-Provence. Repéré à <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>.
- Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège: les sous entendus du métier* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-Marseille).
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils: la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44, 169-177. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>.
- Espinassy, L., Amigues, R., & Mouton, J.-C. (2007, août). *Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels?* Congrès international AREF, Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_ESPINASSY_248.pdf
- Espinassy, L., & Saujat, F. (2016, septembre). *Enseigner les arts plastiques: organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur*. 51^e Congrès de la SELF, Marseille. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490>
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon, & F. Saussez (Eds.), *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-69). Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Lebahar, J.-C. (2000). *Quel constructivisme pour le projet en éducation technologique?* *Cahiers de la recherche et du développement*, 11, 113-124.
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur*. Paris: Seuil.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits. 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris: PUF.
- Nosulenko, V., & Rabardel, P. (2007). *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris: A. Colin.
- Rabardel, P. (2002) Le langage comme instrument? Élément pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute.
- Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru, & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*. Toulouse: Octarès.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives: la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305-325.
- Vygotski, L.S. ([1925] 2005). *Psychologie de l'art*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L.S. ([1934] - 1997). *Pensée et langage* (3^e réédition, 2002). Paris: La Dispute.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.





Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles

John DIDIER¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Cette communication présente les fondements théoriques d'une recherche en cours, qui évalue la pertinence d'une démarche didactique dans le contexte d'une approche technologique de l'enseignement des activités créatrices (Didier et Leuba, 2011 ; Didier, 2012). Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la formation de futurs enseignants généralistes du cycle 1 et du cycle 2 à la HEP Vaud. Nous focalisons notre approche sur l'analyse didactique permettant d'identifier et de spécifier les différents apprentissages développés dans toute production d'objets. Dans le cadre de l'enseignement, nous spécifions notre problématique en mettant l'accent sur l'activité de conception en tant que facteur clef induisant un changement de paradigme disciplinaire qui permet de passer de l'élève exécutant vers la posture d'élève ingénieur-concepteur.

Mots-clés : Activité de conception, analyse ergonomique du travail, activités créatrices, enseignement de la technologie, genre professionnel.

Introduction

L'objectif de notre communication porte sur l'analyse des fondements théoriques explicités dans le cadre d'une recherche post-doctorale. Celle-ci se concentre sur l'évaluation de la pertinence d'une démarche didactique dans le contexte de l'enseignement des activités créatrices. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la formation de futurs enseignants généralistes du cycle 1 et du cycle 2 à la Haute Ecole Pédagogique Vaud. De ce fait, nous focalisons notre approche sur l'analyse didactique permettant d'identifier et de spécifier les différents apprentissages développés dans toute production d'objets. Dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles, nous spécifions notre problématique en mettant l'accent sur l'activité de conception en tant que facteur clef induisant un changement de paradigme disciplinaire. Ceci induit permet le passage de l'élève exécutant vers la posture de l'élève apprenti-concepteur. Cette recherche s'appuie sur une volonté d'introduire la technologie dans l'école obligatoire en Suisse tout en faisant suite au rapport MINT². Notre approche se positionne dans une compréhension de la technologie en tant que science des techniques (Lebahar, 2008). De plus, nous développons la notion d'élève concepteur capable de questionner et d'analyser le processus de production d'un objet technique (Simondon, 1989). Ce faisant, nous introduisons un changement de paradigme concernant les activités artisanales à la base des disciplines scolaires des travaux manuels, des activités créatrices sur

1. Contact : john.didier@hepl.ch

2. MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technique)



textiles et des activités créatrices et manuelles, ceci dans le cadre de la formation des étudiants en bachelor primaire à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.

La problématique abordée dans le cadre de cette recherche empirique concerne la didactique des activités créatrices (Didier & Leuba, 2011, Didier, 2012, Leuba et al, 2012) enseignée au niveau de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud. Cette problématique se focalise sur la mise en place de l'activité de conception (Lebahar, 2008). Dans cette perspective, nous introduisons l'analyse fonctionnelle en tant qu'étape fondamentale intervenant lors du processus de production de l'objet. Ceci induit progressivement un basculement disciplinaire d'une discipline artisanale vers une discipline technologique pouvant couvrir l'ensemble de la scolarité obligatoire.

L'introduction de l'activité de conception possède la spécificité de valoriser un enseignement centré sur une approche par compétences (Rey & al., 2003), sur le développement de la créativité (Lubart, 2004, Bonnardel, 2006) de l'élève et sur le renforcement de l'autonomisation. En se focalisant sur des situations de dévolution de l'activité de conception aux élèves nous introduisons le paradigme de l'élève concepteur (Simon, 1974).

L'activité de conception en activités créatrices et manuelles

Nous partons du constat de Michel Sonntag: «L'enseignement de la conception ou la formation à la conception ont toujours été au cœur de la formation des ingénieurs pour qu'ils soient capables de mettre en œuvre leurs connaissances scientifiques et technologiques pour résoudre des problèmes techniques et industriels.» (Sonntag, 2007, p. 3). Pourtant, la recherche en didactique focalisée sur l'exploitation de la conception dans l'enseignement obligatoire est un domaine relativement nouveau car réservé essentiellement à la formation professionnelle. Cet objet de recherche disciplinaire trouve pourtant des fondements dans l'approche anthropologique de Lévi-Strauss à partir des années 1960. En effet, celui-ci compare les démarches du bricoleur, de l'ingénieur, du savant et de l'artiste, qu'il situe de manière singulière et spécifique en fonction de leur action sur la matière. Cette approche anthropologique de l'activité se caractérise, en tant que fondement didactique, en activités créatrices permettant de cerner les démarches de conception spécifiques à ces modes d'action sur la matière.

Le second mode d'approche de cette étude sur la conception s'appuie sur une perspective simondonienne de l'objet et de son mode d'existence, par le biais du questionnement de sa genèse. En effet, Simondon (1989) préconise une approche par la «culture technique» qui introduit une compréhension holistique et culturelle de l'objet, qui évolue en fonction des époques et des besoins. La conception en tant que phase de production de l'objet ou du projet de l'objet va nous renvoyer à une histoire du dessin technique, des plans, des maquettes, du cahier des charges, des prototypes. Ainsi, questionner l'histoire de la conception, nous amène à remonter à l'apparition de l'architecte et à sa capacité à projeter et à communiquer ses idées dans le but de régir l'ensemble des autres métiers de la construction (Boutinet, 2008). Au 19^e siècle la question de la conception trouve également, à travers l'enseignement du design industriel dans le mouvement Art and Craft, un poids conséquent où l'on voit l'art dialoguer avec les conditions sociales et économiques



qui forment la matrice de sa production (Lebahar, 2008). Le mouvement Art and Craft alimente la conception au niveau du design industriel aussi bien dans les objets du quotidien que dans l'architecture. Dans le début du 20^e siècle, les questionnements entamés dans ce mouvement anglais se prolongent dans la formation en Allemagne. Ceci engendre une formation professionnelle où l'émergence du progrès technique modifie les modes de production et de conception des produits fabriqués. Nous assistons au passage de l'artisanat à la production massive et standardisée (Lebahar, 2008). L'héritage du Bauhaus va donc essaimer en Europe différentes perspectives de formations et de descendances au sein de l'enseignement de la conception.

Dans ces différents cas de figures, la conception se voit réservée à la formation professionnelle et peu, voir rarement introduite au sein de l'école obligatoire. Dans le cas de la scolarité Suisse, la conception se voit réduite au dessin technique sans pour autant permettre à l'élève de se familiariser à l'analyse fonctionnelle intervenant dans tout processus de production d'objet. Ce faisant, les différentes réflexions et théorisations sur la conception en tant qu'objet de recherche sont essentiellement centrées sur le dessin technique et le design industriel. L'activité de conception et ses fonctionnements psychologiques directement transposables sur un plan didactique sont encore peu questionnés au niveau de la scolarité obligatoire.

Entre production et apprentissage

La distinction entre production et apprentissage nous amène à situer la conception en relation et en rapport à la culture des métiers et du monde professionnel, ainsi qu'à son implémentation au sein de la didactique des activités créatrices à l'école obligatoire.

En introduisant l'analyse fonctionnelle de l'objet au sein de la scolarité obligatoire dans le cadre des activités créatrices, nous posons l'hypothèse que la question de la culture technique (Simondon, 1989, Deforge, 1993) et ses relations avec les démarches professionnelles, renforceraient l'apparition des apprentissages de l'élève lors du processus de production de l'objet.

Aussi, la technologie en tant que sciences des techniques (Lebahar, 2008) nous montre cette nécessité d'accompagner l'élève dans cette capacité à produire des réponses nouvelles et adaptées en fonction du contexte dans lequel elles se manifestent (Lubart, 2003). Comprendre son époque et les techniques qui s'y rattachent nécessite d'analyser les pratiques sociales qui évoluent et donc par conséquent de s'intéresser à la genèse des objets techniques. Dès lors, les questions liées aux démarches des différents acteurs agissant sur la matière (Lévi-Strauss, 1962) relie la culture technique aux pratiques sociales. Aussi, positionner l'élève en posture d'auteur (Dumas, 2005) et de concepteur (Simon, 1974) de sa production induit un autre rapport à la circulation des savoirs.

Dans le domaine de la didactiques des arts et des techniques, le travail de conception apparaît peu étudié jusqu'aux périodes récentes où celui-ci a été très peu considéré en tant que travail authentique associé aux représentations induisant l'effort et la fatigue (Terssac, 2002). La conception a souvent été opposée à la réalisation, et considérée comme étant davantage rattachée à la pensée qu'au phases



de travail. De plus, elle s'apparente à l'activité de décision structurant l'activité (Terssac, 2002). Elle apparaît survalorisée lors des tâches de création qui font appel au processus de pensée complexe mais également à tous les phénomènes liés à l'agir corporel.

En questionnant la conception et son rapport aux démarches professionnelles, nous prolongeons la rencontre entre les sciences humaines et les sciences de l'ingénierie à travers la réorganisation interne des identités des métiers des entreprises. En effet, leur développement et l'innovation amène à réintroduire des nouvelles situations de coopérations où chaque acteur est amené à négocier, à exprimer son point de vue et à s'inscrire dans un projet extérieur à un projet personnel (Terssac, 2002).

Le parallèle avec l'enseignement semble ainsi tout tracé, où la question de la collaboration en tant que capacité transversale s'associe de manière cohérente avec la créativité, la communication, les stratégies d'apprentissages et les démarches réflexives. A cet égard, soulignons que la conception collective se définit en tant que dispositif novateur implanté dans l'enseignement des activités artisanales, par exemple dans la scolarité obligatoire finlandaise. Celle-ci s'oriente vers une approche de l'enseignement de l'artisanat contextualisé qui préconise une approche holistique du processus artisanal (Pöllänen, 2009) avec une notion d'auteur collectif (Terssac, 2009) qui apparaît dans le processus de production reliant la culture des métiers et les pratiques d'enseignements d'une manière efficiente et stratégique.

La spécificité des disciplines techniques consiste à agir sur la matière et à perpétuer des traditions qui ouvrent des horizons sur de nouveaux besoins et des nouveaux modes de compréhension des pratiques sociales. L'articulation entre production et apprentissage soulevé par Marx et approfondi en termes d'apparitions des rapports sociaux qui surviennent dans les rapports de production (Marx, 2007), se voit reformulée en termes d'activité constructive et d'activité productive dans la didactique professionnelle (Pastré, 2006).

« Concevoir c'est avant tout se représenter un contexte, des solutions possibles compte tenu de choix des autres qu'il faudra réutiliser ; au plan cognitif, cela signifie qu'à tout moment le concepteur est amené à recoder le contexte : il est donc en permanence en situation d'apprentissage, réinstancié à chaque décision prise par les autres. » (Terssac, 2002, p 8 et 9). La représentation des contextes et la formalisation des solutions, nous amène donc à explorer les processus d'apprentissages à l'aide des filtres d'analyses issues de la psychologie de la créativité. Ainsi, les facteurs cognitifs, conatifs et environnementaux (Lubart, 2003) nous permettent de préciser les enjeux intervenants lors de toute résolution de problèmes intrinsèques à toute démarche de conception.

Conception et genèse de l'objet

Les résultantes liées à la conception de l'objet nous amènent à mieux cerner l'évolution et les phases spécifiques apparaissant lors du processus de réalisation. L'objet réalisé dans la scolarité obligatoire se caractérise en tant qu'espace d'analyse favorisant la compréhension de l'objet technique. Celui-ci se situe au carrefour de différents champs disciplinaires tout en se différenciant d'un objet purement scientifique (Simondon, 1989). En explorant l'objet technique nous adoptons une approche



pragmatique de l'analyse de l'objet et de sa genèse. La difficulté consiste à accéder à la genèse de l'objet technique, car chaque objet se veut le résultat d'une évolution et d'une individualité qui lui est spécifique.

La conception d'un objet ou d'un projet d'objet donne donc accès à la genèse de l'objet technique à l'aide du processus d'anticipation. Ceci donne accès à la distinction des phases de production et donne lieu à l'analyse des contraintes spécifiques à chaque objet en fonction de l'utilisateur et du contexte dans lequel il s'inscrit. De ce fait, l'instabilité et la spécificité de chaque objet technique se caractérise en fonction d'un rapport à la culture technique. Cette culture, perçue non plus uniquement en tant que savoir dissocié d'une culture universelle, se rattache à celle-ci dans une perspective systémique en lien avec la vie courante. La culture technique comprend aussi bien la culture des métiers que la culture d'entreprise (Terressac, 2002) et permet de comprendre l'historicité des techniques. Il devient donc indispensable d'accéder à cette culture dans la scolarité obligatoire en privilégiant une approche technologique compatible avec une approche en sciences humaines (Simondon, 1989, Deforges, 1993, Lamard et Lequin, 2005).

Conclusion

L'introduction de l'analyse fonctionnelle de l'objet et du projet de l'objet intègre l'activité de socialisation comme une étape majeure intervenant dans le processus de production (Didier et Leuba, 2011, Leuba et al, 2012, Quinche et Didier, 2014). Relier l'analyse de la socialisation de l'objet aux pratiques sociales renforce et alimente l'analyse de l'activité de conception. Ceci articule ces phases du processus de production à un phénomène d'ordre culturel. Loin de se limiter à une culture holistique et à une culture de l'entreprise, la culture technique renvoie l'individu à l'évolution de la technique au gré de l'histoire, en fonction des choix sociaux. La culture technique induit donc un dépassement de l'objet à produire pour l'appréhender dans son rapport aux savoirs des techniques, et plus largement à la connaissance. Concevoir ne se limite plus dès lors à représenter son idée mais à s'irriguer de connaissances en relation avec le contexte de production. Pour développer la créativité, il faut posséder une maîtrise du champ en question (Lubart, 2003) qui nécessite donc des connaissances et des savoirs spécifiques. De ce fait, la conception induit un système de relations à la culture technique permettant aux acteurs de se relier au champ des découvertes tout en étant capable de se relier à un projet qui lui est propre.

La conception a une place très particulière entre philosophie et science. Elle suppose acquises les connaissances scientifiques fondamentales et apparaît ainsi comme une activité scientifique. D'autre part, elle prend forme autour d'un objectif et fait converger une quantité d'éléments qui ne sont pas scientifiques à proprement parler mais tendent à la réalisation technologique d'un projet. (Smidt, 2005, p.31)

La conception nécessite de relier les pratiques sociales aux évolutions techniques dans le but de s'inscrire dans un contexte de cohérence et de savoirs partagés répondant aux besoins de l'utilisateur tout en s'inscrivant dans un champ culturel et social. L'objet défini en tant que fait social total (Dagognet, 1989), alimente le regard sur la conception en tant que phénomène de compréhension et



d'appropriation des structures fonctionnelles, basées sur un système d'enchevêtrement des systèmes culturels, infra ou transculturel (Baudrillard, 1968). L'étude de la socialisation et de la conception de l'objet nous renvoie au processus par lesquels les gens entrent en relation entre eux, avec la systématique des conduites et des relations humaines qui en résultent (Baudrillard, 1968). L'acte de conception traduit et transpose vers un acte d'investigation culturel et social sur la culture technique (Didier, 2012).



Références

- Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs. In B. Conein, N. Dodier, & L. Thévenot (Eds.), *Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire* (pp.35-57). Paris : Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets*. Paris : Gallimard.
- Bonnardel, N. (2006). Créativité et conception : approches cognitives et ergonomiques. Marseille : Solal.
- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le Travail humain*, 72(1), 5-22.
- Boutinet, J.P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Quadrige.
- Bucheton, B., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.
- Catterall, M., & Maclaran, P. (1997). Focus group data and qualitative analysis programs. *Sociological Research Online*, 2(1).
- Chatelain, S., & Didier, J. (2012, octobre). *La présence de l'objet dans l'enseignement des arts et techniques : à propos des relations entre le visible et l'invisible*. Communication au Colloque international organisé par la section de français et la formation doctorale interdisciplinaire, Lausanne.
- Choulier, D. (2008). *Comprendre l'activité de conception*. Belfort-Montbéliard : UTBM.
- CIIP. (2010). Plan d'Etudes Romand. Neuchâtel, Suisse : Conférences intercantonal de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Cometti, J.-P. (2002). *Art, représentation, expression*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. Paris : PUF.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : flow and the psychology of discovery and invention*. New-York, NY : Harper Colins.
- Dagognet, F. (1989). *Eloge de l'objet*. Mayenne : Vrin.
- Debord, G. (1992). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.
- Deforge, Y. (1990). *L'œuvre et le produit*. Seyssel : Champ Vallon.
- Deforge, Y. (1993). De l'éducation technologique à la culture technique. Paris : ESF.
- Deforge, Y. (1993). Le graphisme technique et son histoire et son enseignement. Seyssel : Champ Vallon.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation*. Artigues-près-Bordeaux : L'Age d'Homme.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Fabert.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Saint-Armand : Gallimard.
- Delattre, P. (1971). *Système, structure, fonction, évolution : essai d'analyse épistémologique*. Paris : Maloine-Doin.
- Didier, J. (2013). *La disparition de l'objet : de l'atelier aux nouvelles technologies* (Thèse de doctorat en arts plastiques non publiée, Université de Picardie Jules Vernes, Amiens).
- Didier, J. (2014, février). *La pédagogie de projet et la posture d'auteur de l'élève*. Communication au colloque international Freinet et l'école moderne aujourd'hui, HEP Vaud, Lausanne.
- Didier, J., & Quinche, F. (2013, août). *Développer les compétences langagières par des activités de robotique en classe*. Communication au colloque international de l'AIRDF, HEP Vaud, Lausanne.
- Didier, J. (2013, juin). *Créativité et citoyenneté*. Communication aux journées doctorales et colloque. Lausanne.
- Didier, J., Perrin, N., & Vanini De Carlo, K. (2013, février). *Produire des objets pour construire des connaissances : enjeux d'une formation complémentaire à l'enseignement*. Communication au colloque international la professionnalisation des formations à l'enseignement en débat. HEP BEJUNE, Bienne.
- Didier, J. (2012, septembre). *La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques*. Communication au colloque international de sociologie et didactiques, HEP Vaud, Lausanne.
- Didier, J., & Leuba, D. (2011). La conception d'un objet : un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.
- Didier, J., & Quinche, F. (2013). La robotique à l'école : vers de nouvelles possibilités d'apprentissage? *Jeunes et médias*, 5, 109-116.
- Didier, J. (2012). Culture technique et éducation. *Prismes*, 16, 14-15.
- Dolz, J., Ronveaux, Chr., & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin-Glorian, & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Dumas, G. (2005). Questions orales à Guy Brousseau dans Salin. In M.-H. Clanché, & P. Sarrazy (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 34-38). Grenoble : La Pensée Sauvage.



- Garber, E. (2002). Craft education in Finland: definitions, rationales and the future. *International journal of art & design education*, 21(2), 132-145.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. In M. Fabre, & E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 15-30). Bruxelles: De Boeck.
- Filliettaz, I., De Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes! » *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: Cahier de la section des Sciences de l'Éducation.
- Fortin, M.F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal: Chenelière Education.
- Fustier, M. (1989). *La résolution de problème : méthodologie de l'action*. Paris: Editions ESF & Librairies Techniques.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw Hill.
- Greeno, J.F. (1978). Natures of problem-solving abilities. In W.K Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes: human information processing* (vol. 5, pp. 239-270). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jeantet, A., Tiger, H., Vinck, D., & Tichkiewitch, S. (2002). La coordination par les projets dans les équipes intégrées de conception de produit. In G. Terssac, & E. Friedberg (Eds.), *Coopération et conception* (pp. 87-100). Toulouse: Octarès.
- Quinche, F., & Didier, J. (2014). Développer la créativité des élèves au moyen de la robotique. *Educateur*, 2, 11-12.
- Quinche, F., & Didier, J. (2012). Les apports de la robotique aux apprentissages. *Prismes*, 16, 53-54.
- Lebahar, J.C. (2008). *L'enseignement du design industriel*. Paris: Lavoisier.
- Lebahar, J.C. (2007). La conception en design industriel et en architecture : désir, pertinence, coopération et cognition. Paris: Lavoisier.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I., & Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser : mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des maîtres. *Revue Education et francophonie*, 40(2), 177-193.
- Orange, C. (2005). Problème et problématisation. *Aster*, 40, 3-11.
- Lamard, P., & Lequin, Y.-C. (2005). *La technologie entre à l'université Compiègne, Sevenans, Belfort-Montbéliard*. Belfort: Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.
- Lévi Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Lemoigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Bordas.
- Lindfors, E. (2010, octobre). Creativity, innovation and entrepreneurship and education 2020: some considerations from crafts part. In A. Rasinen, & T. Rissanen (Eds.), *In the spirit of Uno Cygnaeus: pedagogical questions of today and tomorrow. 200 th Anniversary of the Birthday of Uno Cygnaeus* (pp. 109-120). Symposium, Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Helsinki.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Marx, K. (2007). *Travail salarié et capital*. Quercy à Mercuès: L'Altiplano.
- Mayer, R.E. (1989). Human nonadversary problem solving. In K.J Gilhooly (Ed.), *Human and machine problem solving* (pp. 39-56). New York, NY: Plenum.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois, & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-117). Paris: PUF.
- Perrin, J. (2001). *Conception entre science et art: regards multiples sur la conception*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Pöllänen, S. (2009). Contextualising craft: pedagogical models for craft education. *International journal of art & design education*, 28(3), 249-260.
- Rittel, H., & Webber, M.M. (1984). Planning problems are wicked problems. In N. Cross (Ed.), *Developments in Design Methodology* (pp. 134-135). New-York, NY: John Wiley & Sons.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Schmid, A.-F. (2005). Les représentations de la science et la conception. In J. Forest, C. Méhier, & J.-P. Micaëlli (Eds.), *Pour une science de la conception* (pp. 25-39). Belfort: Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.
- Semprini, A. (1995). *L'objet comme procès et comme action: de la nature et de l'usage des objets dans la vie quotidienne*. Paris: Editions L'Harmattan.



- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2010). Searching new values for craft education: can design based learning be a solution. In A. Rasinen, & T. Rissanen (Eds.), *In the spirit of Uno Cygnaeus: pedagogical questions of today and tomorrow. 200 th Anniversary of the Birthday of Uno Cygnaeus* (pp. 71-90). Symposium, Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Helsinki.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2011). Design based learning in crafts education: authentic problems and materialization of design thinking. In H. Ruismäki, & I. Ruokonen (Eds.), *Design learning and well-being: 4th International journal of intercultural arts education* (pp. 3-14). Helsinki: Unigrafia.
- Simon, H. (1974). *La science des systèmes*. Paris: Epi.
- Simondon, G. (2008). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai: Aubier Philosophie.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Breteuil sur Iton: Aubier.
- Sonntag, M. (2007). La conception au cœur de la formation professionnelle. *Les Sciences de l'éducation: pour l'ère nouvelle*, 40, 59-78.
- Staub, F.C. (2004). Transforming educational theory into usable knowledge: a case of co-constructing tools for lesson design and reflection. In B. Ralle, & I. Eilks (Eds.), *Quality in practice-oriented research in science education* (pp. 41-52). Aachen: Shaker.
- Terssac, G., & Friedberg, E. (2002). *Coopération et conception*. Toulouse: Octarès.
- Torrance, E.P. (1976). *Tests de pensée créative*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Vérillon, P. (2005). Contribution à l'analyse d'activités de conception et de fabrication en écoles maternelle et primaire. In P. Vérillon, J. Ginestier, G. Hostein, J. Lebeaume, & P. Leroux (Eds.), *Produire en technologie à l'école et au collège* (pp. 213-243). Lyon: INRP.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: PUF.





Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien

Joëlle COASNE¹ (FSMS Université Valenciennes, France)

L'article s'appuie sur une recherche d'ingénierie didactique qualifiée de coopérative, menée en Arts du cirque pour atteindre la compétence attendue de niveau 1 en cirque au collège (Programmes MEN, 2008). Les interactions verbales et corporelles transcrites à partir des neuf leçons du cycle d'enseignement sont analysées à l'aide de la théorie de l'action conjointe en didactique. Cette théorie vise à décrire les transactions qui s'observent lorsque le savoir se partage entre professeur et élèves (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2013). Le « jeu didactique » considéré comme le jeu du professeur sur le jeu de l'élève, est identifié à la présence d'un contrat et d'un milieu didactiques (Brousseau, 1998) spécifiques des connaissances circassiennes étudiées. C'est à l'aide de ces deux notions, contrat et milieu, que nous analysons les transactions en classe lors d'une situation appelée « la machine à jongler simple ». Les résultats obtenus en classe de 5^e montrent que l'enseignement conjoint de savoirs d'ordre technique, artistique et de mise en scène selon les orientations et la chronologie du processus de création des experts circassiens contemporains [Commencer, expérimenter, présenter et laisser traces], se révèle propice à la création artistique au cirque.

Mots-clés : Arts du cirque, EPS, milieu et contrat didactiques, théorie de l'action conjointe en didactique, processus de création.

Introduction

« L'ingénierie est au service à la fois de la recherche fondamentale de la science didactique et des demandes en provenance des pratiques enseignantes » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p.41). Le point de départ de notre recherche en ingénierie didactique (ID), est le constat de difficultés rencontrées par les professeurs d'Education Physique et Sportive (EPS) dans l'enseignement du cirque en tant que pratique artistique. L'enquête réalisée par les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux d'EPS auprès des enseignants de l'académie de Lille (IEN, 2009) confirme que les enseignants ont tendance à privilégier une entrée par des techniques d'équilibre sur objets, de jonglerie², d'acroport sous forme d'ateliers comme il est courant de le faire en gymnastique et appliquent des référentiels de type code de pointage gymnique (Coasne, 2013, p.66-80). Cette orientation apparaît forte, malgré le rangement de cette activité, au même titre que la danse, au sein du groupement artistique « Compétence propre 3 : réaliser une

1. Contact : joelle.coasne@univ-valenciennes.fr

2. La jonglerie est une activité fréquemment abordée avec les jeunes élèves (Jolion, 2005). A l'école, elle se présente sous forme aérienne avec balles, foulards, massues etc... l'entrée prioritaire étant la jonglerie *maximaliste* coûteuse en matériel et en temps d'apprentissage (Coasne, 2013).



prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (MEN, 2008) ». En effet, le jeu d'acteur et l'exploitation d'un thème réclamés par les programmes (MEN, 2008, p.5) sont souvent enseignés de manière réduite ou formelle. Les enseignants, eux-mêmes insatisfaits, déclarent que le jeu d'acteur (par exemple amené à l'échauffement) se réinvestit au mieux comme élément de liaison entre deux numéros techniques (Coasne, 2013, p.79).

Nous proposons ici, d'articuler les dimensions, technique et artistique, habituellement travaillées de manière séparée. Nous formulons l'hypothèse suivante : afin de construire la compétence attendue de niveau 1 en Arts du cirque³, il convient de confronter l'élève à « l'œuvre circassienne ». Ce qui réfère au processus de création du cirque contemporain où les techniques circassiennes sont travaillées conjointement au propos fondateur de l'acte artistique, qu'il soit narratif, philosophique, politique, poétique ou conceptuel. En d'autres termes, il s'agit pour nous de montrer comment le choix d'éléments techniques enseignés selon le processus de création contemporaine, se révèle favorable au jeu d'acteur.

L'enjeu de notre recherche est de penser, par une analyse anthropologique, la dimension « artistique » des savoirs circassiens avec un traitement didactique de ceux-ci pour les tester dans un cycle d'enseignement de l'EPS en classe de 5^e de collège. L'article vise à décrire les conditions d'un engagement actif des élèves dans le processus artistique tel que défini dans le cirque contemporain que nous décrirons plus loin. Pour illustrer certaines conditions de cet engagement, à savoir les propriétés didactiques du *milieu* au sens entendu par Brousseau (1998) et les postures de l'enseignant dans sa conduite de classe, nous étudions le cas d'une situation didactique significative des avancées de notre ingénierie.

Nous exposons le cadre théorique et méthodologique dans un premier temps puis analysons conjointement la posture de l'enseignant et les propriétés didactiques de la situation.

Arrière-plan théorique de la recherche d'ingénierie

Le rapport à l'œuvre ou « la confrontation au jeu épistémique source »

« L'entrée d'une personne en une œuvre⁴, qui participe par définition de la socialisation de la personne, contribue du même coup à sa *formation*, dans la mesure où cette personne se soumet à la *discipline* de l'œuvre – discipline sportive, juridique, artistique, mathématique, politique, grammaticale, philosophique, amoureuse, poétique, etc... » (Chevallard, 1997).

Cette citation oriente notre réflexion sur l'agencement d'un *milieu* compris au sens défini par Brousseau (1998) pour l'apprentissage des Arts du cirque. L'école permet aux élèves d'entrer dans des œuvres de la culture humaine. Mais la condition de

3. Compétence attendue de niveau 1 en Arts du cirque : « Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations. » (MEN, 2008).

4. « J'appelle œuvre, O, toute production humaine permettant d'apporter réponse à un ou des types de questions Q, questions « théoriques » ou « pratiques », qui sont les raisons d'être de l'œuvre, et cela sans considération de la « taille de l'œuvre ». (Chevallard, 1997).



possibilité de cette entrée, pour Chevallard, est que les œuvres soient présentées dans leur milieu disciplinaire de savoir, et qu'un rapport didactique, systématique d'étude de ces œuvres soit construit avec les élèves. Considérant avec Loquet & Roessler (2012, p.107) que «l'enseignement des pratiques physiques prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une culture, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde», notre ingénierie s'efforce d'engager l'élève dans une «rencontre avec l'œuvre circassienne» qui ne se limite pas à une simple «visite de l'œuvre» (Chevallard, 1997).

En ce sens, pour enseigner la discipline artistique circassienne il importe de créer les conditions favorables d'un *milieu* où l'élève se confronte à la discipline de l'œuvre et en fait un certain usage au sens où le contexte d'apprentissage imaginé pour lui, lui permette d'éprouver au même titre qu'un expert de la discipline les difficultés du processus de création. Vivre en condensé l'expérience artistique telle que le vit l'expert permet de saisir la complexité épistémologique de l'acte créateur dans ses parti-pris esthétiques : impératifs d'une technique, hasards heureux ou malheureux de l'improvisation, bonheurs ou ratés de l'échange et de la représentation, nécessaires adaptations et transformations motrices pour réussir, acquisitions de techniques reconnues comme solutions à des problèmes identifiés. Il s'agit d'aller interroger les œuvres disponibles et leurs savoirs consubstantiels comme éléments formateurs et éducatifs.

L'œuvre doit donc être choisie avec vigilance, il faut qu'elle « fasse autorité », autrement dit que l'œuvre soit choisie parmi d'autres, car révélatrice (en rupture avec le passé ou significative d'une tradition) d'un genre artistique. Il nous faut comprendre les éléments des savoirs construits par les experts, afin de proposer aux élèves un *milieu* propice à leur émergence et leur circulation dans la classe. C'est ainsi que pour saisir l'activité de l'expert en création, nous avons suivi une jeune compagnie de cirque contemporain, la Cie *Méli-Mélo*, lors de la création de sa pièce *Tétatétakam*. C'est donc par une démarche *ascendante* à partir des pratiques expertes observées *in situ* que nous procédons : du relevé des traits distinctifs de *Tétatétakam*, à l'ouverture vers d'autres troupes d'hier et aujourd'hui pour analyser leurs points de convergences et de divergences.

Le jeu épistémique source circassien

L'analyse anthropologique des pratiques expertes (Coasne, 2013 ; Salarémo, 2009) montre le caractère culturel hybride et ouvert du cirque dans sa forme moderne, enrichi dès son apparition (fin du 18^e) par le métissage avec d'autres pratiques qu'elles soient militaires, gymniques ou théâtrales. Si le cirque puise sa raison artistique dans une prise de risque, à la fois esthétique et physique, ses modes d'expression diffèrent en fonction des deux genres, classique et contemporain, qui le composent aujourd'hui :

1. pour le cirque classique, l'artistique se situe au cœur de la maîtrise des exploits techniques réalisés « pour la beauté du geste ». Les numéros techniques se succèdent sans lien narratif ou argumentaire entre eux. Le jeu épistémique de l'artiste du cirque classique se situe dans une recherche de la virtuosité poussée à son paroxysme (Sizorm, 2010, p.80). Le numéro trouve son sens dans sa charge instrumentale élevée : il s'agit par exemple de jongler avec un maximum d'objets



(jonglerie dite maximaliste). Dans cette perspective, le circassien classique cherche à éblouir en éradiquant la chute considérée comme faute. «La vie, la mort, la condition humaine, l'exposition au danger sont le propos de la prouesse, ce sur quoi sont fondés le numéro, l'exploit à l'ancienne» (Quentin, 2006, p.12).

2. Pour le cirque contemporain, dont se revendique la Cie Méli- Mélo, l'artistique dénote d'un propos poétique, littéraire ou social. La charge sémiotique du numéro pilote le projet : le jeu épistémique des artistes contemporains puise son sens dans la réalisation de différents tableaux acrobatiques, jonglistiques et autres pour servir le propos, fil conducteur du spectacle. L'exploit n'est pas systématiquement recherché, les techniques sont des moyens «d'exploration d'une humanité ordinaire mais singulière» (Sizorm, 2010, p.80). Les registres émotionnels sollicités sont alors plus diffus, l'artiste n'hésite pas à évoquer sa fragilité. Ainsi la chute (corporelle ou manipulateur) toujours possible peut devenir prétexte à improvisation et création (Guy, 2001 ; Lachaud, 2001).

Notre ID se rapporte à une situation didactique qui met en jeu une discipline ancestrale du jeu circassien : la jonglerie qu'il nous faut approcher d'un point de vue anthropologique

La jonglerie

L'étymologie du mot jonglerie (du latin *joculari*, plaisanter, faire des tours, voire calomnier, et *jocus*, jeux) laisse penser que jongler n'est pas anodin et que les techniques déployées sont autant d'éléments de langage qui prennent sens en fonction du contexte historique de leur usage. Classiquement, la jonglerie renvoie à l'art de défier les lois de la gravité par des manipulations aériennes très véloces d'un grand nombre d'objets : il s'agit de dominer les objets, afficher sa dextérité et éviter la chute, lors de jonglerie dite *maximaliste*. Dans les années 1970, la jonglerie prend d'autres formes grâce à l'américain Mickaël Moschen et au français Jérôme Thomas. Leur jonglerie est dite *minimaliste* : de un à trois objets voire aucun objet (comme le jonglage numérique de la Cie *Adrien M.*). Cette jonglerie explore ainsi d'autres voies que les trajectoires aériennes et conjugue à l'infini, cinétique, rebond passif et actif, contact. Moschen développe le *bodycontact* qui consiste à faire rouler une ou plusieurs balles sur le corps en évitant de rompre le contact balles-corps. Cette manipulation trace de nouvelles calligraphies sur les corps : le jongleur développe des parcours de la tête aux pieds et crée l'illusion, par un jeu soutenu de l'acteur, que les balles se déplacent d'elles-mêmes (Carasso & Lallias, 2010, p.52). Le *contact* présente plusieurs formes comme *le palm spinning* (le jongleur fait rouler dans le creux des mains une ou plusieurs balles) ou *l'isolation* (il crée l'illusion qu'il est manipulé par la balle). Une bascule idéologique majeure fait jour, que nous traduisons par la métaphore suivante : de l'homme conçu comme le centre de la cosmologie créée, il devient satellite de l'objet qu'il manipule. Renonçant au sentiment de toute-puissance par le «lâcher prise», il tend à afficher une fragilité consentie devant l'objet. Sa jonglerie va au-delà de la démonstration de la dextérité pour devenir élément de langage au service d'un discours poétique. Notons enfin que, si dans la jonglerie classique la chute est fatale, *a contrario* les jongleurs de genre contemporain l'acceptent et érigent le «raté» en système d'invention (Guy, 2002).



Dans les années 80, la recherche sur la notation de la jonglerie aérienne a débuté. Au même moment aux USA, en Angleterre, en Allemagne et en France, les jongleurs se découvrent un même objectif : offrir au jonglage un système de notation propre. Le code *siteswap* (CSW)⁵, (logiciel informatique) mis au point en 1985 par Tierman, Klimek et Day, octroie un chiffre à chaque trajectoire, ce qui permet facilement d'expliquer de mémoriser et de communiquer des *routines* de jonglerie. Cette codification mathématique permet d'imaginer de nouvelles figures et *routines* et induit une communication facilitée entre connaisseurs⁶.

Nous décrivons ici la routine (enchaînement de plusieurs figures jonglistiques) d'un jongleur expert qui raconte l'histoire « d'une balle rebelle à son jongleur »



Technique de l'*isolation* : donner l'illusion que la balle est vivante.

Le jongleur raconte l'histoire d'une balle qui refuse de quitter la scène et le force à réaliser des acrobaties. Il lance des regards interrogatifs à ses partenaires et prend à témoin le public de son infortune. Cet extrait peut suggérer une sorte d'échange dialogué entre le jongleur et la balle qui apparait sur un mode « humanisé » doué d'intentions.



Technique *contact* : La balle circule, semble vouloir laisser les traces d'une calligraphie sensuelle sur le corps.

Le jongleur imprime à la balle un mouvement qui donne l'illusion que celle-ci cherche une cavité corporelle pour se loger, s'arrêter et reprendre un autre chemin corporel.

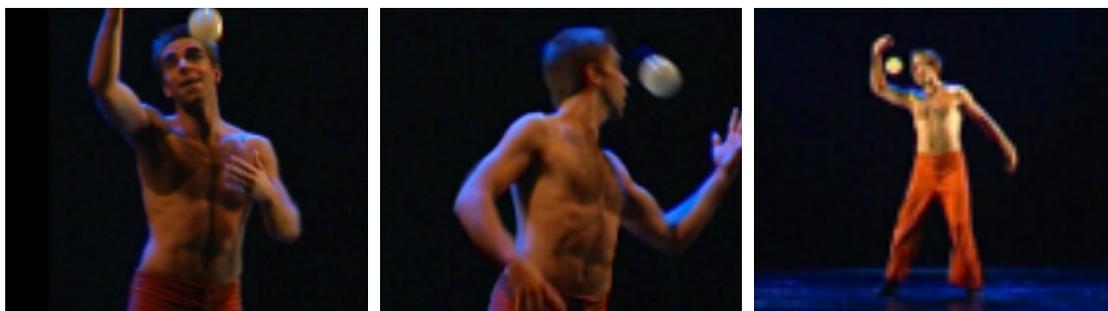
5. Code siteswap (CSW)

6. On repère ainsi que les chiffres pairs des siteswaps représentent des lancers d'une main et rattrapés par la même main, contrairement aux chiffres impairs qui représentent des lancers croisés d'une main vers l'autre. Le « 2 » symbolise une balle lancée très bas ou une balle gardée en main. Lorsque le chiffre est doublé, il correspond au doublement de la hauteur (par exemple le « 4 » est le lancer et rattraper par la même main à la hauteur des yeux, le 8 correspond au même type de lancer mais avec une hauteur doublée.



La technique du *Flash* qui consiste à réaliser une acrobatie ou une posture théâtrale pendant la phase aérienne de la balle ou pendant sa réception.

Le jongleur lance la balle au-dessus de lui et la réceptionne en équilibre sur le front.



La technique de « l'aérien » : technique ancestrale de lancer et de rattraper d'objets d'une main à l'autre, interprétables comme union du terrestre et du céleste.

Le jongleur combine des lancers de balle d'une main vers l'autre, en la faisant passer d'une main à l'autre, sous une jambe puis l'autre.

Notons que cette même séquence a été montrée aux élèves à l'issue des leçons. Ils ont déclaré, surpris et ravis : « mais il fait comme nous ! ». Signe que les élèves identifient dans la pratique des éléments de leur pratique scolaire.

Les options didactiques globales de l'ingénierie

Les *jeux d'apprentissage* se voient orientés par « l'œuvre circassienne » saisie dans sa dynamique temporelle et structurelle (Chevallard, 1997). C'est ainsi que nous retenons le jeu artistique défini dans le cirque contemporain dont se revendique la Cie *Méli-Mélo* car il place l'élève circassien devant certaines contradictions : adopter un jeu d'acteur tout en faisant difficile et risqué, jouer à être un « autre » (personnage, machine, etc...) tout en maîtrisant par exemple, une figure jonglistique et/ou acrobatique.

Première option : des objets techniques favorables au jeu d'acteur

Notre option est de sélectionner des objets techniques qui soient favorables au jeu d'acteur. Nous choisissons donc de diminuer la charge de la difficulté sans pour autant renoncer à confronter l'élève à la complexité épistémique de l'activité des experts (faire « risqué et expressif »). Ainsi l'enseignant de la classe demande de réaliser deux tableaux acrobatiques à base de porters de faible hauteur, en



postures de renversement avec des points d'appuis corporels entre partenaires, pour évoquer le thème de «la construction de machines» (le choix de ce thème sera évoqué plus loin). De même, est choisie la jonglerie *minimaliste à une seule balle*, ce qui permet 1) d'explorer différentes familles (autres qu'aérienne) comme *le contact* ou *l'isolation* qui nous intéresse particulièrement car elle place d'emblée le jongleur en position d'acteur, et 2) d'exploiter «la chute» qui ne signifie pas le déni de la maîtrise mais rend possible l'invention artistique dans une dimension symbolique.

Deuxième option : faire vivre les étapes du processus de création

Le processus de création (étudié à partir du travail de la Cie *MéliMélo*) s'appuie sur la *recherche de matière*, autrement dit sur le façonnage de la technique pour la mettre au service du propos artistique. Le metteur en scène de la Cie *MéliMélo* explique :

On fait en sorte que, la technique et le jeu (le jeu d'acteur) soient tout le temps en osmose et le mouvement (la mise en scène) également ; lier les trois pour ne pas se trouver dans un spectacle du type : on a des parties de mouvement jouées dansés et attention arrive le grand moment du solo de cirque et là il ne se passe plus rien.

Le fonctionnement en classe-cirque s'apparente à celui d'une troupe «à l'image de» ce qui se fait dans la Compagnie professionnelle. Dans les deux cas, l'intention artistique se trouve au cœur du processus de création décrit en quatre étapes par Moreigne (2001) :

a) Commencer.

Les créations sont cadrées par une idée, un argument. La pièce *Tékatékatam* de *Méli-Mélo* est inspirée du film *Bal* (1983) d'Ettore Scola. Dans notre ingénierie, c'est le thème «mécanique» qui est choisi car il semble suffisamment évocateur pour mobiliser l'activité imaginative des élèves : «mécanique» peut évoquer les cadences des machines et amener les élèves à travailler sur la qualité du mouvement (saccadé, accéléré, ralenti) mais aussi les interroger sur leur rapport à l'objet technique. Cependant si le thème sert dans un premier temps d'inducteur, l'enseignant amène ensuite la classe à s'en détacher, comme nous l'avons constaté chez *MéliMélo*.

b) Expérimenter ou rechercher la *matière*

La phase de recherche de *matière* s'appuie chez les experts sur l'improvisation circonscrite par des contraintes fixées par le metteur en scène. Lors de la phase de recherche, l'enseignant (comme peut le faire la metteure en scène de *Méli-Mélo*) joue sur des contraintes : 1) d'espace, se déplacer d'une coulisse à une autre, 2) de temps, varier les contrastes de vitesse et de lenteur, 3) de relation à l'autre, faire en synchronisme. Ces contraintes ont pour enjeu de façonner les techniques pour les incorporer à un jeu d'acteur.

c) Présenter ou faire le spectacle

Les artistes de *MéliMélo* présentent au metteur en scène, les premiers essais issus de l'improvisation. Celui-ci les informe sur les effets perçus de la technique mise au service du jeu théâtral et du mouvement. Une acrobate de la Compagnie explique :



C'est toujours un jeu de pingpong entre le plateau et le metteur en scène [...] il va nous donner des pistes, [...] qui vont nous permettre de nous mettre dans des états de jeu. Il va nous aider aussi sur des postures et sur nos déplacements. Cela nous aide et nous nourrit, ça va dans le sens du jeu et du mouvement et je trouve la route comme ça. Le regard d'un spectateur potentiel ou réel (le chorégraphe-metteur en scène ou le public) devient moyen de régulation des prestations en construction (Necker & Marsac, 2010, p.96).

d) Faire trace(s) ou écrire

«Faire trace(s)» à la fois par écrit et film vidéo est utilisé par les experts pour amorcer, structurer la *matière* et la restituer sous forme de partition. Audelà de la forme que peut prendre un exercice scolaire (formaliser sa pratique, spécifier le vocabulaire), l'exploitation d'un carnet de création nous semble intéressant à faire vivre aux élèves comme moyen de communication entre partenaires et de mémorisation de la pièce en construction.

Ces options didactiques constituent la colonne vertébrale du *milieu* (Brousseau, 1998) dans et avec lequel, les élèves vont interagir.

Approche méthodologique de l'étude

Pour l'analyse de nos données, nous mobilisons la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), telle qu'abordée par Loquet et Roesslé (2012) pour l'étude des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Pour Sensevy (2007, 2008, 2011), le professeur (P) et l'élève (é) sont vus comme deux joueurs qui s'engagent conjointement dans un jeu dont l'objet est l'acquisition de savoirs (S) et leur mise en pratique, ce qui souligne la dimension anthropologique de l'approche des savoirs circassiens, dans notre cas. Dans cette perspective, le jeu d'apprentissage est par essence un jeu coopératif où les actions des agents s'influencent mutuellement, qu'il est possible de décrire avec les notions de milieu et de contrat associées à un enjeu de savoir déterminé (Sensevy, 2011). Nous décrivons les jeux d'apprentissage en classe à l'aide de deux ensembles de notions complémentaires : le couple *milieu/contrat* et le triplet *mésogenèse/chronogenèse/topogenèse*.

Notre ingénierie didactique est qualifiée de recherche coopérative (Gruson, Forest, Lefevre, Sensevy, Loquet & Go, 2013) et engage côte à côte, selon un principe de symétrie, chercheur et enseignant. Le mode de fonctionnement coopératif n'est pas pensé de manière hiérarchisée, descendante et tranchée (au chercheur la conception théorique et à l'enseignant, la conception pratique) mais s'appuie sur une relation étroite entre chercheur et enseignant. Ainsi le terme coopération réfère à la volonté de travail commun et de responsabilité partagée dans chacune des étapes de l'ingénierie. Le pronom « nous » utilisé maintenant dans le texte sera là pour désigner le fait que les énoncés sont formulés et décisions prises en commun par la paire chercheur-enseignant. Dans les autres cas, nous préciserons le professeur (P) ou le chercheur.

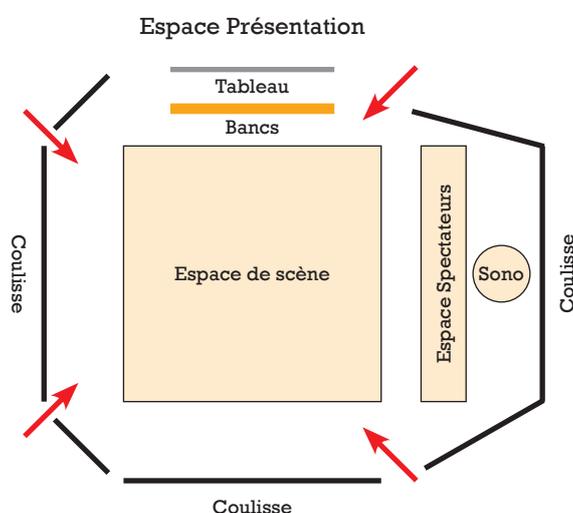
Les trois niveaux d'échelle

Notre recherche s'appuie sur plusieurs grains d'analyse autour de trois niveaux articulés d'échelle : le niveau macroscopique concerne des descriptions sur la durée du cycle d'enseignement ; le niveau microscopique représente le grain le plus fin

d'analyse s'attachant à l'analyse d'un événement didactique de la leçon sur des durées qui peuvent, dans certains cas, être de l'ordre de la seconde ; le niveau mésoscopique s'articule aux deux autres niveaux et correspond au temps didactique de plusieurs séquences de la leçon 1.

Le niveau macroscopique : le cycle d'enseignement

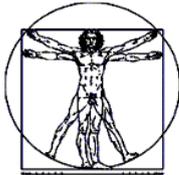
Les leçons se déroulent dans un demi-gymnase partagé avec une autre classe qui pratique le volley-ball. La classe évolue dans un espace délimité par : 1) des cloisons amovibles séparant les deux classes, 2) des coulisses grâce à des demi-tables de tennis de table renversées délimitant une scène centrale, 3) des tapis bordant la scène où s'assoie le public, 4) un tableau face à des bancs où s'installent les élèves lors des explications du professeur.



Le professeur choisit de clôturer par des demi-tables de tennis de table, un espace didactique sous la forme d'espace scénique. Lors de l'entretien, il explique que la création d'un espace théâtral significatif de celui pratiqué par certaines troupes de cirque contemporain lui permet à la fois de faire approcher la classe aux conditions symboliques d'une activité de création circassienne et de concevoir un espace didactique plus intime, propice à la concentration nécessaire à la création artistique. Par ailleurs, le choix de la scène plutôt que celui de la piste de cirque, contribue également à renforcer la présence des spectateurs et à orienter ainsi le jeu matériel et symbolique des acteurs en fonction de la place des premiers. Comme le montrent nos analyses, cette option didactique est confirmée, par exemple, par les expressions théâtrales « côté cour » et « côté jardin »⁷ utilisées fréquemment par le professeur. Cette distribution spatiale sera maintenue tout le long des 9 leçons du cycle d'enseignement, qui s'organisent en fonction de l'échéancier prévu par l'enseignant sous forme de tableau :

7. Rappelons que les conventions théâtrales désignent pour le public, le côté de la scène à sa gauche : côté jardin et le côté droit côté cour. Jusqu'à la Révolution française, on disait *côté du roi*, correspondant à la loge du roi, pour le côté jardin et *côté de la reine* correspondant à la loge de la reine pour le côté cour. Le côté jardin est valorisé par rapport au côté cour ; c'est le « bon » côté, le côté positif, celui de l'entrée du héros. Le danger, les menaces, le traître viennent du côté cour.



Leçons	Thème des leçons	Situation « mère »
Leçon 1	1 ^{er} événement	Passage d'une jonglerie individuelle à une jonglerie collective en « synchronisme » pour construire une machine à jongler « simple » (<i>flash, contact, lancés, isolation</i>)
Leçon 2	Complexification de la jonglerie collective du 1 ^{er} événement avec des effets variés (synchro, décalé), des circulations complexes (de balles et de corps) sur des trajets complexes (1/2 cercle, rond, zigzag) de façon orientée.	Le Léonard de Vinci (LDV) à deux puis en groupe. « L'homme de Vitruve » est une image donnée aux élèves pour fixer les points d'entrée et de sorties de balles dans les espaces corporels ainsi repérables 
Leçon 3	Création d'une machine à jongler dite « complexe » : les partenaires tiennent des postures en contact les uns avec les autres et font circuler une balle entre les postures.	Mise en scène du LDV collectif sur un passage en insistant sur les postures expressives. Deux types de postures expressives : difficile diminuant le nombre d'appuis au sol et/ou théâtrale (peur, colère, curiosité ou autre)
Leçon 4	2 ^e événement : Circulations liaisons n°1 par deux	Par deux, « phrase en poids - contrepoids 1 » pour enclencher des porters statiques
Leçon 5	3 ^e événement : Circulations liaisons n°2 par deux	Par deux, circulations avec « le fil imaginaire » « phrase en poids - contrepoids 2 » pour enclencher des porters dynamiques
Leçon 6	4 ^e événement : événement individuel type « coup de projecteur »	« coup de projecteur » l'élève montre son meilleur niveau en jonglerie ou en acrobatie, mis en valeur par ses partenaires.
Leçon 7	Révision du coup de projecteur	Filage du spectacle
Leçon 8	Evaluation	Chaque groupe présente devant la classe son spectacle organisé autour des « événements » sur une musique choisie parmi celles proposées. L'enseignant évalue et note sur place.
Leçon 9	Spectacle devant l'autre classe	

Par ailleurs, l'enseignant instaure, à chaque leçon, un rituel didactique qui trouve un écho épistémique dans le processus de création du cirque contemporain analysé par Moreigne (2001). Ce processus de création artistique comprend six phases que nous exposons ci-dessous :

1. phase de définition : face au tableau noir l'enseignant explique aux élèves le but de la leçon, son déroulement, et ce qu'ils doivent comprendre, à un premier niveau, pour agir.
2. phase de recherche-expérimentation : par exemple, l'enseignant amène, les élèves à créer une routine en jonglerie en synchronisme, ou un déplacement à deux ou une acrobatie à plusieurs à partir d'une contrainte.
3. phase de présentation aux spectateurs : cette phase, appelée « premier coup d'œil » permet aux groupes de présenter leurs productions à la classe.
4. nouvelle phase de recherche-remédiation : les élèves remanient leur création en fonction des remarques du public et de l'enseignant.
5. nouvelle présentation aux spectateurs : les spectateurs apprécient les modifications apportées en fonction de leurs remarques.
6. phase d'écriture : les élèves consignent par écrit ce qui sera retenu pour le spectacle final.



Le niveau mésoscopique : analyse du temps didactique de la leçon 1

Dans le cadre de ce texte, nous choisissons d'analyser la leçon 1 car représentative de la finalité pratique du cycle (concevoir et présenter en groupe un spectacle de cirque comportant de l'acrobatie et de la jonglerie) et significative des paramètres du *milieu* de l'ingénierie et du contrat qui lie la classe et l'enseignant. Si les différentes phases du rituel décrites plus haut sont suivies lors de la leçon 1, nous ne rendons compte, dans les limites de l'article, que des trois premières phases.

Phase 1 : face au tableau noir où sont accueillis les élèves, le professeur explique le but de la leçon : la création d'une machine à jongler simple.

Phase 2 : pour répondre à la thématique mécanique, il s'agit pour chaque groupe de construire « une machine à jongler » qualifiée par le professeur de « simple ».

Phase 3 : chaque groupe présente son spectacle au reste de la classe. A l'issue de la représentation les acteurs font face au public. S'ensuit un débat mené par l'enseignant.

Le niveau microscopique : analyse d'un évènement didactique de la leçon 1

C'est au cours de la leçon 1 que nous choisissons d'étudier le cheminement d'un sous-groupe composé d'Adeline (Ade), Florent (Flo), Marie (Mar), Chloé (Chl), Clémentine (Clé) au cours d'une situation « la machine à jongler ». Nous choisissons cette situation car elle conduit la classe à mener une activité de création caractéristique du jeu épistémique circassien contemporain qui incorpore à un jeu d'acteur deux techniques significatives du cirque : l'acrobatie et la jonglerie. Ce groupe est choisi pour son hétérogénéité représentative d'un public scolaire dans ses formes d'engagement : Adeline et Florent sont reconnus comme leaders du groupe (départ des actions, stimulation du groupe), Marie, Chloé, Clémentine plus timorées suivent les propositions des leaders.

Principales méthodes

Pour rendre compte des transactions à la fois corporelles et verbales qui se déroulent dans la classe, chaque leçon d'une heure trente du cycle d'enseignement de neuf leçons est vidéoscopée. Certains passages d'enregistrements vidéo jugés riches en interactions verbales et corporelles, et significatifs du savoir en construction sont transcrits en vignettes iconographiques accompagnées d'un texte décrivant à la fois l'action et le discours des acteurs en jeu.

Un entretien post cycle avec l'enseignant est mené à partir du visionnage de certaines séquences choisies par le chercheur pour la richesse des transactions. Cet entretien visant à recueillir les intentions et les impressions de l'enseignant constitue une source d'informations complémentaires pour comprendre certains choix et tâtonnements du professeur.

Le protocole de description micro de la situation

Le protocole de description micro de la situation comporte trois strates : le synopsis, la mise en intrigue et l'interprétation.

La première strate du protocole de description réside à écrire le *synopsis* ou récit de la leçon à partir d'une analyse micro de la vidéo. La situation est appréhendée à



la manière de Tiberghien & Sensevy (2012) comme une pièce de théâtre découpée en actes et scènes balisées par des éléments de coupure (prise de parole, engagement dans l'action, rires etc.). Nous décrivons les interactions corporelles et verbales sous forme de bandes dessinées réalisées à partir des films (Roesslé, 2009) et procédons à la réduction des données. Nous indiquons le déroulé temporel, les tours de parole (TDP) en écriture droite ou tour d'action (TDA) en italique. Les acteurs sont désignés de la manière suivante : « P. » pour le professeur, « é » pour un élève, « C » pour la classe, « gpe Ade » pour le groupe d'Adeline, les trois premières lettres du prénom pour les élèves comme Adeline (Ade), Florent (Flo), Clémentine (Clé), Marie (Mar), Chloé (Chl). Les TDP ou TDA sont suivis d'un nombre désignant leur rang dans le déroulé temporel et de son auteur (exemple : TDP21P. signifie tour de parole du professeur au rang 21 du déroulé temporel).

La deuxième strate consiste, en une *mise en intrigue* (Sensevy, 2007) : il s'agit de déterminer les liens de causalités entre les différentes transactions. Mettre en intrigue les transactions consiste à passer d'un récit chronique (qui relate une suite d'événements perçus comme relativement indépendants) à l'intrigue (qui leur donne une forme orientée).

La troisième strate consiste à questionner finement la dimension didactique des transactions et identifier en leur sein l'inscription corporelle et matérielle du savoir.

Le contexte empirique de la recherche

La classe de cinquième est composée de vingt et un élèves (onze garçons et dix filles) et n'a jamais vécu de cycle de cirque. L'enseignant d'EPS engage la classe dans un travail par sous-groupes (quatre à cinq) dont la composition est libre.

Le professeur, d'une trentaine d'années travaille depuis quinze dans ce collège classé en Réseau d'Education Prioritaire. Reconnu comme un enseignant très investi dans sa discipline et son établissement, il anime des stages de formation en Arts du cirque auprès des enseignants d'EPS.

Nos choix méthodologiques reposent sur les transcriptions des corpus vidéo et sur des entretiens complémentaires. Le film d'étude permet en effet au chercheur de centrer l'analyse à différents niveaux d'échelle que nous développons à la suite.

C'est à l'aide de ce feuilletage descriptif que nous présentons les résultats de nos observations

Résultats : description de la situation « la machine à jongler simple »

Lors de l'Acte 1 de la Leçon 1, les élèves sont initiés par leur enseignant aux différents types de manipulation de balle que nous avons décrites plus haut (*aérien, isolation, contact, flash*). L'enseignant pour chaque type de manipulation fait une démonstration face aux élèves, les élèves l'imitent sur place, puis l'enseignant les invite à se déplacer sur la scène en manipulant leur balle selon les figures exigées. A la suite de l'initiation, l'enseignant demande aux élèves de bâtir une routine personnelle (enchaînement des différentes figures de balle), et de la répéter plusieurs fois de suite. Chaque élève a donc créé sa propre routine jonglée.

La situation intitulée par l'enseignant «la machine à jongler simple» se déploie entre deux moments-clés : de la Scène 1 à la Scène 4 de l'Acte 2. Nous en présentons les extraits principaux (synopsis sous forme de vignettes puis mise en intrigue). Les vignettes se lisent de la gauche vers la droite

Acte 2 - Scène 1 (2'05) : les explications

Les élèves assis face au tableau noir écoutent leur enseignant



P. Nous allons construire maintenant une machine à jongler simple. Il faut par groupe choisir un lancer trois chiffres (CSW) et répété cinq fois, un contact, un *flash*, une *isolation*. Pour choisir dans chacun des quatre, il faut que tout le monde sache le réaliser. Cette machine doit savoir se déplacer et en plus il faut que vous soyez synchro. (TDPP.1)



P. C'est quoi être synchro ? (TDPP.2)
C. C'est faire en même temps ! (TDPC3)



OK, Je vais vous désigner l'endroit de votre entrée et de votre sortie. P. indique du doigt les entrées et sorties de chaque groupe. (TDPP.4) Les groupes se constituent (trois groupes mixtes et un groupe de garçons). Le groupe d'Ade composé d'un garçon et de trois filles (Flo, Ade, Mar, Clé) se dirige côté cour (TDAppeAde5).

L'enseignant fixe un certain nombre de contraintes pour la réalisation. Il inscrit les élèves dans des exigences précises de variété des manipulations. Il fixe le déplacement dans la manipulation (TDPP.4). Si le déplacement structure l'espace scénique (d'une coulisse à une autre, il fixe par la même occasion le déroulé temporel de la séquence : un début, un développement, une fin. Le professeur demande le synchronisme des actions des partenaires (TDPP.1) ce qui a pour enjeu de renforcer pour le groupe l'exigence de prendre en compte l'efficacité de chaque membre dans les éléments choisis.

Acte 2 – Scène 2 (4'58) : chaque élève invente sa routine de figures



Les élèves répartis sur la scène essaient les différentes figures.



comme ici cet élève pose sa balle sur l'oreille. Les élèves testent les liaisons et répètent.



L'enseignant circule entre les élèves et leur demande de lui montrer leur routine.

On remarque qu'en fonction des figures, l'exigence de déplacement n'est pas toujours respectée comme par exemple pour la figure *contact* qui perturbe plus ou moins l'équilibre en fonction des « creux » corporels trouvés pour y déposer la balle et la garder en équilibre. P. circule, observe les routines afin de les valider ou non en fonction des exigences données (variété des figures, liaison et déplacement).



Acte 2- Scène 3 (2'35) : Flo montre aux membres de son groupe la routine qu'il a inventée

A la demande de l'enseignant chaque élève du groupe présente sa création. Nous rendons compte ici de celle de Flo qui sera par la suite choisie par le groupe.

<p>Flo se place face à son groupe et commence sa routine : il lance sa balle trajectoire à la verticale (code siteswap4 : CSW4) de la main droite et la rattrape de la même main</p>	<p>puis lance en cloche vers la main gauche (CSW3) pour relancer avec une trajectoire tendue vers la main droite (CSW1) (TDAFlo6).</p>	<p>Il réalise cette combinaison trois fois de suite. Ce qui correspond dans le langage CSW de l'enseignant par 4-3-1 répété trois fois (TDAFlo7).</p>
<p>il enchaîne la famille isolation : il place sa balle au sol et fait mine de vouloir la décoller,</p>	<p>d'un geste brusque il amène la balle en l'air à bout de bras, (TDAFlo8)</p>	<p>il ré-appuie doucement pour la remettre au sol puis au sol il effectue un sursaut au sol, avec la balle à nouveau collée au sol. (TDAFlo9)</p>
<p>Il se relève en récupérant sa balle et fait un « flash » : il lance sa balle (TDAFlo9)</p>	<p>et la réceptionne dans son tee-shirt</p>	<p>en se mettant à genoux au sol. (TDAFlo10)</p>
<p>Puis il se relève avec la balle sur le poing (« la bougie ») et fait mine de se promener à la recherche de quelque chose, (TDAFlo11)</p>	<p>l'attitude est courbée, la démarche prudente</p>	<p>avec des déplacements en arcs de cercle, le bras tendu, la balle en équilibre sur le poing), (TDAFlo12).</p>



Flo réalise la routine aérienne en respectant la consigne de lier les différentes trajectoires (4-3-1) suivant le langage du code Siteswap (CSW) de l'enseignant et de les enchaîner. Cette manipulation se réalise sur place, ce qui favorise sa réalisation : stabilité de la posture avec jambes écartées, coudes au corps, regard fixé à l'oblique haute. Il enchaîne ensuite la famille *isolation* en jouant sur les postures hautes, basses, au sol, donnant l'illusion que la balle résiste aux pressions exercées sur elle. Il se jette au sol, l'engagement est maximal, ce qui laisse penser que Flo a intégré l'importance du jeu d'acteur dans la réalisation de cette manipulation avec l'adoption de techniques liées à la prise de la balle comme le pouce caché derrière la balle qui donne l'illusion que la balle est en lévitation ou l'alternance de temps de contraction et de relâchement du haut du corps pour marquer la résistance puis l'abandon de la balle à la force exercée sur elle.

Acte 2 – Scène 3 : le groupe décide d'apprendre la routine de Flo et s'entraîne



Les camarades de Flo sont visiblement séduits, ils applaudissent sa prestation (TDAgrpeAde14)
Ade : c'est bien ça ! Allez on le fait ! (TDPAAde15)
Le groupe se lève se place derrière Flo et s'exerce. (TDAgpeAde16)

C'est Ade qui décide après le spectacle de reprendre la routine de Flo. Il semble qu'elle ait repéré les traits saillants d'une « routine » répondant aux exigences formulées par l'enseignant (TDPAAde15). Le groupe approuve l'avis du leader et s'entraîne derrière Flo.

Acte 2-Scène 4 (2' 32") : le spectacle du groupe d'Ade

Le public est installé sur les tapis devant la scène, le groupe d'Ade est en coulisse côté cour.



Le groupe est dans la coulisse côté cour. Une musique Charlie Chaplin retentit (TDAgpeAde16).



Ade entre en scène suivie de Chl (TDAAd17).



Ade se place au sol sur une posture renversée de type hip hop. Chl s'allonge et se met en contact avec Ade. Mar et Clé s'avancent sur scène. Flo les suit (TDAgpeAde18).



Mar assise au sol pose un pied sur le dos de Chl. Clé debout pose un pied sur l'épaule de Mar. Flo est en appui sur une main et tient de l'autre sa balle. Tous commencent à jongler (TDAgpeAde19).



Ade jongle en posture renversée (TDAAd20).



Ade se relève puis dos au public, elle fait passer sa balle autour de la tête de Chl puis de celle de Mar (TDAAd21).



Ade fait circuler sa balle en dessous de la jambe de Mar (TDAAd22).



Ade dos au public passe sa balle sous la jambe de Clé (TDAAd23).



Ade se détache du groupe, relève ses manches et semble s'impatienter (TDAAd24).



Pendant qu'Ade secoue la main comme pour montrer que sa balle est collée aux doigts, ses partenaires viennent la rejoindre (TDAgpeAde25).



Ade tape sur sa main comme pour chercher à se libérer de la balle (TDAAd26). Le public rit aux éclats (TDAC27).



Ade regarde dans sa main, l'air étonné (TDAAd28).



Ade fait signe à Chl comme pour l'appeler (TDAAd29).



Elles collent leurs balles entre elles comme pour montrer que les balles sont aimantées. Dans un grand mouvement elles s'écartent signifiant qu'elles ont réussi à les séparer (TDAAd, Chl30).



Le groupe amorce la séquence isolation. Ils appuient vers le bas à deux mains sur leur balle comme pour montrer que la balle résiste à la pression (TDAgpeAde31).



Puis brutalement, ils se jettent au sol pour donner l'impression que la balle a cédé et se colle au sol (TDAGpeAde32).



Puis ils se relèvent rapidement Ils tiennent leurs balles à bout de bras (TDAGpeAde33).



Puis les redescendent brutalement au sol, les deux mains appuyées sur la balle (TDAGpeAde34).



Ils se relèvent lentement et réalisent le «Flash»: lancer puis réception de la balle dans le tee-shirt. (TDAGpeAde35).



A la réception tous s'agenouillent (TDAGpeAde36).



Ils se relèvent et réalisent le contact: balle tenue en équilibre sur le poing resserré ou «bougie» et se dirigent lentement, le bras tendu en avant, côté jardin. (TDAGpeAde37) Ade et Flo tournent la tête de droite à gauche, comme s'ils cherchaient quelque chose. (TDAAde, Flo38).



Ils courent tous vers la coulisse 2 et se cachent derrière (TDAGpeAde39).



Ade sort la tête de la coulisse, sourit aux spectateurs et met la main devant la bouche comme pour marquer une erreur de scénario – ce qui provoque les rires des spectateurs (TDAAde40).



Entraîné par Flo et Ade le gpe d'Ade entre en scène Ils ont toujours la balle sur le poing et l'autre main portée à la bouche comme pour marquer une interrogation ou une erreur commise. (TDAGpeAde41).



Ils amorcent alors la famille «Aérien»: en formation avec Ade et Flo devant et les trois autres filles derrière eux



ils amorcent leur jongle collective. (TDAGpeAde42)



Ade perd sa balle (TDAAde43).



Le groupe réalise la routine créée par Flo mais on constate un certain nombre d'aménagements de celle-ci. En effet si la création de Flo s'organisait dans un espace réduit, l'obligation de déplacement du côté cour vers le jardin a mené le groupe à la restructurer sur le plan spatial mais aussi sur le plan théâtral. C'est ainsi qu'Ade amorce pour attendre ses camarades au bout de la chaîne un jeu burlesque : elle engage une sorte de lutte avec la balle pour la décoller de sa main (TDA Ade25-26-27-28) pour ensuite inviter Chloé à partager ce jeu (TDA Ade29-30). Si on reconnaît d'emblée dans la réalisation collective *l'isolation* (TDAgpe Ade31-32-33-34) et le *flash* (TDAgpe Ade35-36) imaginé par Flo, le *contact* (la bougie) est théâtralisé et se réalise pour permettre le déplacement jusqu'à la coulisse 2 (TDAgpe Ade37). S'ensuit un nouvel aménagement de la séquence : cachée dans la coulisse, Ade engage avec le spectateur une partie de cache-cache ce qui déclenche les rires du public. Le groupe quitte la coulisse côté jardin pour entrer à nouveau sur scène emmené par les deux leaders, Flo et Ade pour réaliser la routine aérienne. Ce nouvel aménagement de la séquence créé un effet de surprise chez les spectateurs enchantés de l'initiative. Les éléments de la routine (*flash*, *aérien*, *isolation contact*) imaginés par Flo sont maintenant tous réalisés, mais Ade y intègre un jeu burlesque : mimiques, bousculade signes aux spectateurs pour provoquer la sortie de scène de son groupe.

Acte 2- Scène 4 (3'07) : Retour sur le spectacle

Le groupe d'Ade est assis face au public, l'enseignant est entre les deux groupes



P.: On peut les applaudir (TDPP.50) - brouhaha et rires, sifflets admiratifs des spectateurs enthousiastes qui semblent avoir beaucoup apprécié le spectacle. (TDAC.51) -



P.: Les personnages vous en avez pensé quoi? (TDPP.52) - rires et exclamations du public - él : Super! (TDPé153) - é2 sympa les personnages! (TDPé254) - é3 : Il ne manque plus que les costumes et c'est parfait! (TDPé355) -



P. - En montrant du doigt Ade, commente dans le brouhaha : Ade est forte dans le personnage, on y croit! (TDPP.56).
él : Ouais! trop forte (TDPé157) -
P. : Il faut qu'elle le garde absolument. (TDPP.58).



P.: Pour se mettre encore plus dedans juste un petit conseil. Déjà si on a un personnage on attire le regard du spectateur, on le regarde on le cherche des yeux. (TDPP.59) - P pointe du doigt le groupe d'Ade puis le public en faisant mine de chercher quelqu'un (TDPP.60) -



P.: Pointe du doigt Ade. - Elle quand elle a fait tomber une balle et bien ce n'est pas grave (TDPP. 61)-



Elle rigole de ça, elle reprend sa balle - (TDPP.62)- il fait mine de reprendre une balle au sol et de la porter au niveau de son buste - oh j'ai fait tomber ma balle - il hoche plusieurs fois la tête, grimace puis sourit - (TDAP.63) - et puis je repars ça c'est sympa on la regarde. (TDPP.64) - Rires du gpeAde (TDPgpeAde.65) -



P.: Regarde le groupe d'Ade - Donc on n'a pas peur (TDPP.66) -



P.: Hoche la tête et regarde maintenant le spectateur - On n'a pas peur de jouer son personnage (TDPP.67)-



s'adressant à Clé P. le chewing-gum on évitera, - c'est dommage quand même (TDPP.68) -



P.: fait mine de mâcher un chewing-gum bruyamment (TDAP.69) -



pour le personnage ça ne le fait pas, (2'') donc on n'en prend pas (3'') (TDPP.70) -



P.: Se tourne vers le public. Vous en avez pensé quoi? (TDPP.71) -
él : Flo c'était bien. C'était dur sa position, il se tenait sur une main pour jongler (TDPé172) -



P.: Oui jongler en étant en déséquilibre c'est très difficile (TDPP.73) -



é2 : Celui d'Ade aussi. (TDPé2.74) - P. Oui aussi pas facile de jongler la tête à l'envers! C'est bien ça il faut surtout garder ces postures-là. C'est ça le cirque faire difficile et expressif! (TDPP.75) -



P.: Regarde le gpe d'Ade puis le public et fait des mouvements de rotation avec les mains - (TDAP.76) - il ne faut pas tourner le dos au public quand on s'installe pour être tout de suite dans la mise en place (TDPP.77)

Le groupe d'acteurs fait face aux spectateurs. P. commente la prestation du groupe d'Ade que les spectateurs semblent avoir apprécié (applaudissements et rires nourris). P. se place en « médiateur » (il est assis entre les spectateurs et les acteurs) mais aussi en « connaisseur » et détecteur de stratégies gagnantes. Sur ce que les élèves ont reconnu spontanément comme efficace en tant que spectateur, P. semble vouloir mettre en lumière l'activité d'Ade, le leader du groupe et faire jaillir ainsi ce qui pourrait dès lors s'ériger en techniques efficaces pour réussir à l'avenir le jeu. Il commente la prestation d'Ade et délivre certains critères associés qui déterminent la pertinence de l'activité déployée. Si P. parle de personnage, sans en préciser les traits expressifs, il attribue sa pertinence au fait que le spectateur soit attiré par son jeu (signe d'authenticité : on y croit!) (TDP P. 65). D'autre part, il insiste sur le fait qu'Ade maintienne le jeu d'acteur malgré la chute de sa balle (autre signe de compétence pour y croire il faut tenir son personnage malgré les incidents.) (TDPP.61-62-63). En plus la chute se révèle comme quelque chose qui n'est « pas grave » car elle devient pour Ade une occasion de créativité. Afin de figer en quelque sorte ces « techniques » efficaces, il mime en les amplifiant les traits caractéristiques l'activité d'Ade. Il en profite aussi pour marquer que les conduites « ordinaires » comme mâcher du chewing-gum sont incompatibles avec le jeu extraordinaire de l'acteur. Il mime le mouvement de mastication en amplifiant à la fois la gestuelle et le bruit comme pour marquer son incongruité sur scène et donc la nécessité absolue de quitter cette conduite (TDPP.68). L'enseignant rebondit sur des remarques de spectateurs (TDPé172) (TDPé2.74) pour valider les postures des jongleurs qui correspondent aux critères de prise de risque du cirque : la posture de Flo est réalisée avec peu d'appuis (TDPP.73) et celle d'Ade est renversée (TDPP.75). La dernière intervention de l'enseignant concerne l'orientation des acteurs vis-à-vis des spectateurs : il s'agit de ne pas leur tourner le dos (TDPP.77).

Interprétation des données

Nous analysons l'activité de la classe comme le passage d'un jeu ordinaire (ou *jeu prosaïque* : manipuler la balle sur place) à un *jeu d'apprentissage* (ou *jeu scénique* : manipuler la balle en synchronisme en s'orientant vers et pour le public.) Trois descripteurs didactiques nous permettent d'identifier le passage du jeu ordinaire au *jeu d'apprentissage* par une mise en « décantation de la pratique » (Loquet, Roncin & Roessler, 2007), à savoir la modification du *milieu*, l'avancée du savoir dans le temps et l'évolution des responsabilités de l'enseignant vers les élèves.



Quelle modification du *milieu* (Brousseau, 1988) ou mésogénèse

Le processus mésogénétique (du latin *mésos*, milieu) pose la question du « quoi ? » Quels sont les éléments du contexte d'apprentissage qui ont permis au groupe étudié d'approcher « la discipline de l'œuvre » et de vivre en condensé l'expérience de l'expert ?

Nous distinguons dans le milieu proposé deux composantes favorables à l'émergence d'une activité proche de celle de l'expert

Composante « matière »

1) ce que nous appelons variable « matière » s'attache au type de jonglerie proposée par l'enseignant. Nous choisissons pour nos élèves la voie du minimalisme avec une balle. D'une part cette option minimaliste convient au temps scolaire limité. D'autre part la jonglerie minimaliste permet d'accéder à une dimension sémiotique plus étendue ; 2) la famille *contact* renvoie à un autre rapport au réel : la balle devient centre d'une cosmologie, elle invite le corps à trouver des chemins différents pour circuler sur les extrémités mais aussi des cavités pour s'y loger, en cela la jonglerie peut être considérée avec Peignist (2010) comme acrobatique. Le *contact* (*la bougie*) sollicite l'imaginaire des artistes et des spectateurs : la petite troupe fait mine d'éclairer son déplacement vers la coulisse. La famille *isolation* est favorable au jeu d'acteur, elle amène les élèves à donner l'illusion de balle vivante par l'adoption de postures, de mimiques, de tonicité adaptées comme le fait le groupe d'Ade qui donne l'illusion de lutter avec des balles rebelles. 3) Le *jeu didactique* engage les élèves à organiser (bousculer, modifier) leur équilibre en fonction d'une technique de manipulation spécifique orienté par un jeu d'acteur.

Composante d'espace

L'enjeu de cette composante est le passage d'un espace d'évolution individuel, sur place basé sur l'imitation de l'enseignant (Acte 1 de la leçon) à un espace d'évolution collective, orienté pour et vers des spectateurs. Dans un premier temps, il s'agit de passer d'un espace structuré uniquement par l'intention de contrôler une manipulation, à un espace porté par l'intention d'articuler déplacement, manipulation mais aussi ce qu'appelle la chorégraphe de *Méli-Mélo* le *mouvement* ou mise en scène orientée pour permettre au spectateur une meilleure visibilité et lisibilité du projet. Cette intention nécessite de prendre en compte à la fois l'espace scénique orienté et les trajets des autres élèves et requière des qualités d'écoute du groupe pour organiser des circulations optimales. En dernier lieu, il s'agit de se déplacer du côté cour au côté jardin : l'espace est balisé et orienté en fonction d'un public : il s'agit de contrôler ses manipulations, son orientation et ses déplacements pour que les balles et les corps soient toujours visibles pour le spectateur. On passe donc ici d'un jeu « fonctionnel » (manipuler, se déplacer) à un jeu « scénique » organisé pour le regard d'un autre.

Composante épistémique ; les conventions spatiales de l'espace scénique

Rappelons que le choix de la scène au détriment de la piste, est réalisé pour permettre aux élèves de se concentrer sur un seul point de vue des spectateurs. Ce choix est justifié par le fait que l'espace circulaire où tous les points de vue convergent



amène une tension lourde qui peut être difficile à « gérer » pour l'élève. En effet, l'ouvert de la piste rend complexe la création : « la folie du voir panoptique fait du cirque une arène globale. Rien ne peut échapper à la vision. (...) Le 360° oblige à se mouvoir de manière cubiste, à savoir que de chaque angle de vue il doit être possible d'observer la même chose. » (Ciret, 1999, p.127). D'autre part, le choix de prendre en référence culturelle le cirque contemporain amène à investir l'un des lieux qu'il a choisis : le théâtre. L'enseignant structure la scène avec des coulisses pour permettre aux élèves acteurs de se concentrer avant le spectacle, et aussi pour préserver les symboliques du lieu : dans les coulisses, on reste « la personne » lorsque l'on entre en scène : on est autre, on endosse les traits d'un personnage. Les coulisses constituent un espace « hors champ » à la fois protecteur pour l'artiste et mystérieux pour le spectateur. L'enseignant a choisi les conventions théâtrales du « côté Cour et côté Jardin » chargées de signification. Les élèves construisent leur déplacement sur des trajets définis par une convention théâtrale. C'est ainsi que le groupe d'Ade va prolonger le chemin désigné par P. : entrent côté Cour et sortent côté Jardin, pour à nouveau entrer côté Jardin (TD_{AgpeAde}39- 40-41). On remarque qu'ici la coulisse, lieu de mystère est l'occasion pour le groupe de créer un certain suspense : c'est l'absence, c'est l'attente bientôt comblée par la nouvelle entrée des artistes. La coulisse permet aussi de créer la fin du spectacle par une sortie avec un jeu d'acteur de Flo et d'Ade : ils bousculent leurs camarades avec des mouvements amplifiés pour les repousser hors scène. Ade crée des effets comiques avec la coulisse en interpellant les spectateurs : elle passe la tête (TD_{AAde}40), fait des signes en sortant (TD_{AC}.48). Les composantes « matière et spatiale » du milieu ont permis aux élèves de mettre en relation les trois paramètres de la dimension artistique défendue par les experts de la Cie Méli-Mélo : le jeu, la technique et le mouvement.

La dimension temporelle du milieu didactique ou chronogénèse

Le processus chronogénétique (du latin *chronos*, temps) pose la question du « quand ? ». La chronogénèse décrit l'avancée du savoir dans le temps des situations de classe.

Le milieu didactique est structuré temporellement par les phases du processus de création (Moreigne, 2001). Nous repérons dans l'Acte 2 les trois temps épistémiques et didactiques de la création : expérimentation - présentation - mise en débat avec le public et l'enseignant « médiateur », qui jouent ensemble le rôle de metteurs en scène.

Analysons ce « temps actif » (Loquet, 2009) qui amène l'élève à jouer au jeu circassien. L'élève, à partir d'une proposition de manipulation s'engage dans la création de ses propres figures. L'enjeu est d'improviser, comme peuvent le faire les artistes professionnels qui expérimentent plusieurs solutions à partir d'un déjà-là, d'une contrainte fixée. Par exemple, l'élève essaie plusieurs contacts, imite ses camarades pour choisir à la fin, un contact maîtrisé, avec plus ou moins de succès. Puis il est amené à faire des choix ; qui dit choix, dit renoncement, faire le « deuil » de certaines figures, pour construire une routine collective que chaque membre du groupe est en mesure de réaliser. On peut penser que ce qui motive la décision d'Ade d'abandonner sa propre routine au profit de celle de Flo, c'est qu'elle a d'emblée reconnu dans la routine présentée, les critères de faisabilité par tous



les membres du groupe : l'aérien choisi a fait l'objet de répétitions communes à la classe (Acte 1) avec l'utilisation du code *Siteswap*, le *Flash* est facile car la réception sur le tee-shirt est large. La *bougie* (balle posée sur la main) est un contact permet le déplacement car ne sollicite pas un rééquilibrage complexe du corps et l'*isolation* parce que répétitive (répétition de phases ascendante et descendante) ne demande pas une mémorisation importante. Enfin le groupe présente à un public les choix réalisés. Le *jeu d'apprentissage* qui consiste à passer d'un simple jeu technique de manipulation de balle à un jeu de scène est comparable au jeu de l'expert : ici l'élève vit en accéléré l'expérience de la création dans ses différentes phases (Moreigne 2001) : phase de recherche à partir d'une contrainte (Acte 2- Scène 3), phase de choix et phase de répétition (Acte 2 – Scène 3), d'exposition des propositions à un public et de discussion avec celui-ci médié par l'enseignant (Acte 2- Scène 4).

Evolution des responsabilités ou topogénèse

Le processus topogénétique (du latin *topos*, lieu) pose la question du « qui ? ». La topogénèse incite à identifier le partage des responsabilités épistémiques entre les transactants dans l'élaboration des savoirs. Voyons ici au fil de la situation d'apprentissage les positions topogénétiques plus ou moins hautes des transactants et leur responsabilité dans l'avancée du savoir. Nous repérons des dynamiques qui se nouent entre Ade, Flo et son groupe, entre les entre l'enseignant et la classe et entre les acteurs et les spectateurs.

Le contrat Ade et Flo avec le groupe.

On repère au cours de la situation que les positions d'Ade et de Flo sont hautes par rapport aux autres membres du groupe. On peut ainsi différencier les rôles de Flo et d'Ade. Si Flo est l'investigateur de la routine technique et sert de référent aux autres qui l'imitent tout au long du spectacle, Ade se révèle être davantage un élément créateur de jeu d'acteur et de mouvement au sens entendu par *Méli-Mélo*. Elle impulse une dramaturgie : balle rebelle avec Chloé, balle bougie qui éclaire le déplacement, jeu de cache-cache avec le public, bousculade des partenaires pour les faire sortir de scène. Les autres membres du groupe semblent happés par l'engagement d'Ade et transportés par son dynamisme, ils participent avec un plaisir visible au show. Le groupe est donc soutenu par les deux leaders et on distingue un partage des responsabilités dans la création : Flo est reconnu comme initiateur de la dimension technique et Ade est repérée comme animatrice de la dimension artistique.

Le contrat enseignant classe peut se décrire par le quadruplet : définir, réguler, dévoluer, instituer décrit par Sensevy (2007).

L'enseignant dans la scène 1 prend la main, il définit la situation et établit les règles du jeu : à plusieurs, en synchronisme réaliser une machine qui se déplace d'une coulisse à l'autre. A la scène 2, il régule l'activité des élèves pour valider ou non leur création. A la scène 4, on repère qu'il prend aussi la main en régulant et en institutionnalisant devant la classe des éléments de savoir (Brousseau, 1998). Il s'appuie sur la prestation du groupe d'Ade pour dégager des savoirs inhérents à la création circassienne. C'est ainsi qu'il met en lumière l'activité déployée d'Ade sur le plan technique (comme par exemple utiliser la chute de la balle comme élément



d'improvisation : TDPP.62), sur le plan artistique (comme la tenue du personnage : TDPP.60, TDPP.64) et insiste sur l'importance d'orienter le spectacle pour le public (TDPP.77). Lors de l'entretien post-séance, l'enseignant explique que ses interventions post spectacle sont pilotées par l'attachement aux trois dimensions qu'il veut enseigner conjointement : le technique, la mise en scène et l'artistique. L'enseignant institutionnalise des savoirs extraits de la prestation d'Ade qui se révèlent légitimes hors de l'institution-classe, et il rend les élèves comptables dorénavant, de ces savoirs (TDPP.66- TDPP.68).

Le *contrat* acteur-spectateur prend son sens dans ce point fondamental : il faut rendre compte en tant que spectateur des effets produits par l'acteur pour que celui-ci améliore sa prestation. La question de l'attention à l'autre et de l'intention est centrale pour le circassien expert. Sa prestation s'organise pour le regard de l'autre. D'une part, on repère que les élèves interrogés formulent des avis sur la tenue des personnages (TDPé153 - TDPé254 - TDPé355), ce qui donne l'occasion à l'enseignant de faire émerger les causes de la réussite en termes de savoirs à intégrer. D'autre part, on constate que deux élèves sont à l'initiative de remarques sur la qualité des acrobaties présentées repérées comme significatives du jeu épistémique circassien : faire à la fois difficile et expressif (TDPé172-TDPé2.74), ce qui laisse présager d'une certaine autonomie dans la mobilisation de savoirs « pour observer ».

La responsabilité est une troisième dimension intrinsèque de l'apprentissage : si l'on veut enseigner quelque chose à quelqu'un, il faut que celui-ci agisse en « première personne ». L'indicateur qui nous permet d'annoncer qu'il y a transfert de responsabilité est que chaque élève va au-delà de la simple reproduction des gestes de l'enseignant initiée lors de l'Acte 1, pour concevoir une production, dans un premier temps, personnelle puis ensuite collective. C'est ainsi que le groupe d'Ade va au-delà de la simple routine jonglistique et arrive à conter une histoire autour d'une balle indisciplinée : la balle refuse d'obéir et entraîne les jongleurs au sol, puis s'échappe au sol pour être réceptionnée dans les tee-shirts, puis docile devient bougie pour enfin devenir légère et aérienne.

Conclusions

Nous constatons que la classe s'est engagée collectivement dans la réalisation de routines jonglistiques qui évoquent « quelque chose de différent » par rapport aux significations et usages ordinaires. Par une sorte de court-circuit avec ces usages ordinaires de la balle, instrumenté par les caractéristiques du genre circassien évoqué puis présenté par P, il devient avéré que les élèves réalisent ensemble une « machine douée de vie ». Cette réussite résulte de la conjonction de plusieurs éléments mis en évidence par l'analyse.

D'un point de vue mesogénétique, l'aménagement spatial et symbolique de l'activité didactique orientée sur « effets à produire sur le spectateur », notamment des lieux de jeu scène vs. coulisses, et cadré par les fonctionnements usuels du genre circassien, ont permis aux élèves d'articuler leur activité sur les dimensions technique, artistique et de mise en scène de l'œuvre. Il semble que la charge instrumentale basse des exigences techniques comme la jonglerie minimaliste ait favorisé l'engagement dans le jeu d'acteur tel que recommandé dans les programmes



(MEN, 2008). Mais l'évolution des activités des élèves a également été facilitée par une temporalité structurée par les modes de fonctionnement des processus de création liés au genre, qui organisent fonctionnellement leurs activités d'improvisation et de création en phases de recherche, de choix, d'entraînement et de mise en scène, de présentation puis de retours des spectateurs.

L'analyse de l'évolution topogénétique a mis en évidence une dynamique de places d'élève qui accorde du temps au travail individuel et au collectif, qui permet un déplacement des expertises de P. envers le groupe classe, mais aussi au niveau inter-groupes (dans les moments de retour sur l'action) et intra-groupes (la reprise et développement des trouvailles de Flo par Ade et le reste du groupe) ; une stratégie d'alternance de rôles, structurée sur la base du fonctionnement du genre de référence circassien avec des acteurs dans un jeu collectif et un public, qui permet aux élèves de se saisir de ces trois topos et de les enrichir mutuellement. Le groupe observé s'est comporté comme une troupe en création qui vit, tout comme la Cie MéliMélo, l'expérience de la création artistique travaillant conjointement technique et artistique.

Toujours du point de vue topogénétique, l'analyse met également en évidence le déploiement par P. de gestes professionnels variés adaptés aux dynamiques de l'activité des élèves : P. définit, rend présent le genre circassien, et instaure un milieu pour l'activité des élèves ; il dévolue en ouvrant un espace et temporalités de travail grâce auquel les élèves, d'abord dans un jeu d'imitation, puis de recherches, choix et transformations (le travail individuel de Flo, puis son évolution dans le travail en groupe) ; il régule les trouvailles et constructions des élèves sans imposer des modèles d'œuvre résultant de son expertise et institutionnalise en soulignant les savoirs choisis concernant le genre circassien à partir des productions des élèves.

Les dimensions techniques et artistiques du cirque introduites conjointement dès la première leçon dans une référence claire à un genre d'activité sociale et culturelle, ont été expérimentées, observées et discutées à chaque leçon au travers des rôles de jongleur-acteur et de spectateur, et sont devenues pour les élèves des repères importants dans leur appropriation de l'œuvre circassienne.



Références

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Paris : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997, octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*. Actes du Colloque Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille.
- Ciret, Y. (1999). L'Ere du cercle. Le cirque au-delà du cercle. *Artpress*, 20, 107-112.
- Coasne, J. (2013). Pour une approche artistique du cirque au collège. Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5^e (Thèse de doctorat non publiée. Université de Rennes 2, Rennes).
- Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2013). Jeux de savoirs. Etude de l'action conjointe en didactique. Rennes : PUR.
- Gruson, B., Forest, D., Lefeuvre, L., Sensevy, G., Loquet, M., & Go, H. (2013). Zoom sur... les Lieux d'éducation associés à l'IFE (LEA) : quelle recherche y développer ? *Bulletin de la Recherche*, 17.
- Guy, J.-M. (2002). « Jongler n'est pas jouer ». In E. Wallon, *Le cirque au risque de l'art* (pp.110-122). Paris : Actes sud.
- Guy, J.-M. (2001). Les langages du cirque contemporain. In *L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*, Morceaux choisis des actes de l'université d'été, Avignon, MEN - Direction générale de l'Enseignement scolaire.
- Inspection Pédagogique EPS Lille. (2009). Programmations des APSA en collèges 2009-2010. In *Lettre de rentrée 2009/2010*. EPS.discipline.ac-lille.fr/.
- Lachaud, J.-M. (2001). Le cirque contemporain entre collage et métissage. In J.-M. Guy (Ed.), *Avant-garde, Cirque ! : les arts de la piste en révolution* (pp. 126-142). Paris : Autrement.
- Loquet, M. (2009). Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques en activités physiques sportives et artistiques (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des thèses).
- Loquet, M., & Roesslé, S. (2012). Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation. In B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique* (pp. 91-118). Rennes : PUR.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008, août). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive, 6.
- Moreigne, M. (2001). Le processus de création d'un spectacle. *Arts de la piste*, 21-22, 48-50.
- Necker, S., & Marsac, A. (2010, mars). *Regard enseignant, regard ethnographique : la place de l'autre dans un cycle d'arts du cirque en milieu scolaire* (pp. 94-102). Journée d'étude « Pratiques corporelles artistiques et regard de l'autre », Rouen.
- Peignist, M. (2010). L'homo acrobaticus. In D. Haw (Ed.), *L'acrobatie* (pp. 7-28). Paris : Edition EPS.
- Quentin, A. (2006). A propos de propos. *Arts du cirque*, 37- 38, 12-14.
- Roesslé, S. (2009). Construction de dispositions didactiques chez le jeune enfant des pratiques éducatives familiales - bébés nageurs et jeu à la maison - vers l'entrée dans les apprentissages scolaires à l'école maternelle (Thèse de Doctorat, Université de Rennes, Rennes).
- Salarémo, E. (2009). Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espaces des écoles et socialisation professionnelle (Thèse de doctorat, Université Toulouse III, Toulouse).
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et Formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sizorm, M. (2010). Arts du cirque : quelle place faite à l'acrobatie ? In D. Haw (Ed), *Acrobatie* (pp. 65-81). Paris : Edition EPS.
- Tiberghien, A., & Sensevy, G. (2012). Video studies : Time and duration in the teachinglearning processes. In J. Dillon, & D. Jorde (Eds.), *Handbook "The World of Science Education"* (vol. 4, pp. 141-179). Rotterdam : Sense Publishers.
- Wallon, E. (2002). Introduction. In E. Wallon (Ed.), *Le cirque au risque de l'art* (pp. 11-19). Paris : Actes Sud.



Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire

Francisco MÁRQUEZ CUESTA¹ (Université de Genève, Suisse)

Dans cette contribution, nous abordons l'étude des objets d'enseignement-apprentissage dans leurs rapports à une tradition diffuse des formes scolaires de travail liées au processus de disciplinarisation. Dans une comparaison inter-institutionnelle du secondaire romand (cycle d'orientation et école professionnelle) nous montrons que la manière de convoquer les champs institutionnels et le choix des modalités scolaires du travail ont des effets en retour à la fois sur les contenus (phénomènes de transposition) et sur les enjeux (activités proposées aux élèves). Entre le secondaire I et le secondaire II, la distinction puis la complémentarité entre processus de créativité et processus de création ne sont perçues et utilisées que lorsque les formes scolaires retenues signent une certaine conception des formes de fonctionnement des objets et des pratiques de référence. Selon le choix opéré, la complémentarité entre processus de créativité et processus de création devient une alternative à l'amalgame entre création et créativité en tant que compétence phylogénétique prétendument non enseignable. Cela consiste à poser la question des avancées épistémiques et de leur exploitation par les élèves.

Mots-clés : Processus de créativité, processus de création, complémentarité des apprentissages, progressivité des gestes professionnels, secondaire romand I et II.

Introduction

Dans cet article, nous proposons une comparaison portant sur l'enseignement des arts plastiques et visuels (APV) entre deux écoles du secondaire romand. La première se situe à Genève, au cycle 3, et marque la fin de la scolarité obligatoire (secondaire I) ; la seconde, une école préprofessionnelle de Vevey, du secondaire II. Nous analyserons dans quelle mesure il y a (ou pourrait y avoir) une double continuité entre secondaire I et secondaire II romand en considérant, d'une part, la complémentarité entre l'accès aux processus de créativité par le biais d'apprentissages avérés et la mise en pratique des processus de création qui en découlent ; d'autre part, la progressivité des contenus d'enseignement et des gestes professionnels.

L'enseignement des pratiques artistiques² est un domaine disciplinaire dont la structure institutionnelle, ne s'apparentant pas aux disciplines canoniques, octroie d'amples espaces de responsabilité aux enseignants, tant sur la question des contenus d'enseignement que sur leur place dans le cursus des élèves. L'avènement du Plan d'études romand (PER)³ a permis de reconsidérer les enjeux de l'enseignement

1. Contact : francisco.marquez@unige.ch

2. Le domaine Arts du Plan d'études romand (PER) réunit trois disciplines : les activités créatrices manuelles et textiles, les arts visuels et la musique.

3. Le Plan d'études romand (PER) a été mis en place en 2010. Il s'inscrit dans le contexte de la Constitution fédérale (art. 62, alinéa 4) et vise l'harmonisation de l'école publique en Suisse romande.



artistique scolaire, compte tenu de plusieurs décennies d'indéfinition tant de l'objet d'enseignement que des savoir pour et à enseigner. Sur le plan épistémologique, cela fait apparaître une forte disparité lorsque l'institution scolaire requiert un « arrêt sur image », dans la mesure où les enseignants des APV partagent certes une visée idéalement raisonnée quant au rôle incontournable de la discipline, mais rencontrent des difficultés quant à fédérer ou mutualiser concrètement une continuité entre les 3 cycles de la scolarité obligatoire et le post obligatoire. Cette disparité s'exprime généralement par un discours largement inspiré par les pratiques sociales de référence et par les milieux qui gravitent autour d'elles. Ces propos expriment, par exemple, des conceptions liées au cursus académique en écoles d'art, à la vision de la pratique artistique et à son rôle ou à son statut social, à la conception des composantes des métiers d'arts (notamment la question des processus de créativité ou de création), à l'enjeu et aux finalités des disciplines artistiques en milieu scolaire, et donc également à leurs objets d'enseignement...

Dans notre étude comparative les paramètres ci-dessus n'ont pas tous été relevés de façon indicielle, et le fort impact qu'ils ont sur la diversité des choix dans la conduite de l'enseignement des APV nous induit à en préciser préalablement certains aspects, afin de permettre une meilleure explicitation des résultats obtenus dans nos analyses.

Les arts plastiques et visuels entre calque, décalque et transposition

L'enseignement artistique suppose, à l'instar de l'ensemble des disciplines, de transposer des pratiques sociales de référence. Cette transposition didactique requiert que de toutes les finalités et composantes de ces pratiques de référence, ne soient retenues que celles jugées les plus compatibles avec les finalités éducatives. Nous sommes donc, a priori, face à deux contraintes : sélectionner puis transposer. Sachant que les disciplines artistiques scolaires n'ont pas de programme, il en résulte des choix qui seront à la fois diversifiés et variables, dans la mesure où chaque enseignant est responsable de ses choix et de leur transposition. Selon Martinand (1981, p.137), le concept de pratique sociale de référence

(...) consiste à mettre en relation [...] les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Ces activités concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels et la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison.

Ce qu'énonce Martinand est le processus inverse d'une assimilation par la pratique scolaire des pratiques sociales de référence. Le recours au didactique pré-suppose que si la pratique scolaire s'apparente, s'inspire et se complète grâce aux pratiques sociales de référence, c'est bien parce qu'elle est fondamentalement distincte. Et de rappeler avec Johsua (1995, p.65) que pour ce qui concerne en particulier les pratiques artistiques :

(...) seuls les apprentissages de type mimétique, ou initiatique, chez un artisan ou un artiste par exemple (et si toutefois ils existent sous une forme pure, ce qui est peu probable), peuvent relever de références pratiques. Le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fut-ce de savoirs sur la pratique. Dès ce moment, il ne s'agit plus de pratiques, mais de modèles de ces pratiques, qui s'en séparent qualitativement.



Cette précision explicite pourquoi la pratique artistique scolaire ne peut être qu'un modèle de la pratique sociale de référence, indépendamment du fait que l'agir créatif ou créateur puisse être mobilisé de façon similaire par l'élève ou l'artiste. Ce modèle et l'écart qualitatif subi par les pratiques artistiques scolaires, cristallisent également la question des conceptions autour de la créativité. Dans la profession les extrêmes dénotent, pour les uns, une conception spontanéiste et innéiste ; pour les autres, une capacité transversale (pensée créatrice) à développer sous formes d'apprentissages avérés. Sur cette question, tant la recherche scientifique que les sciences de l'éducation ne peuvent que retenir la seconde version. De la part des enseignants, ces prises de positions dévoilent beaucoup plus la problématique de l'adhésion à une didactique des arts plastiques et visuels qu'une forte divergence en matière de finalités disciplinaires. C'est bien parce qu'en tant qu'enseignant l'on ne se remémore plus ses propres étapes de construction et de développement des processus de créativité, pas plus que leurs formes d'apprentissage sur le très long terme, que l'on peut défendre une conception innéiste de la créativité. En même temps, l'on ne reconnaît pas cette compétence à tout un chacun, ce qui signifie qu'il y a bien eu création d'une expertise et donc des apprentissages qui l'ont permis. D'où que la pratique artistique scolaire doit également développer des compétences, que son champ d'investigation se réfère à la pensée créatrice en tant que capacité transversale et que soient proposés des apprentissages donnant l'accès aux processus de créativité. Le tout dans une finalité de construction et de développement du soi, par l'articulation faite entre deux orientations prescrites par le PER : l'accès aux processus de créativité et à l'œuvre en termes de processus de réception culturelle (Mili, Rickenmann, 2005).

En milieu scolaire obligatoire, le développement de la pensée créatrice devrait donner accès à la créativité et constituer l'apprentissage prioritaire. Aussi, en raison de l'écart avec les pratiques sociales de référence, certaines conditions ne peuvent pas être remplies, par exemple, l'atteinte d'un certain niveau de compétences, notamment sur le plan technique, ou œuvrer dans une entière liberté quant à la production et la matérialisation des idées. Si l'on s'en tient au prescriptif des pratiques artistiques, les finalités de la scolarité obligatoire orientent majoritairement les apprentissages vers des savoirs-être en termes d'intégration de l'individu dans le corps social : « ces disciplines contribuent au projet global de l'épanouissement intellectuel, social et affectif de l'élève, plus particulièrement au développement de sa personnalité (...), de sa créativité et de son sens esthétique ». ⁴ Cette orientation des finalités, bien qu'évidente si l'on pose un regard global sur le rôle de l'institution scolaire obligatoire, provoque néanmoins, au secondaire II, des questions vives auprès des enseignants, en particulier ceux des APV. Ces questionnements sont logiquement relayés dans les institutions de formation des enseignants.

Agir dans la formation des enseignants implique, sur un premier versant, que l'on soit en mesure de répondre à ces préoccupations et convaincre un public – pas encore enseignant mais déjà plus étudiant dans une école d'art – de la nécessité de questionner tant les savoirs de référence (académiques, institutionnels) que les savoirs pratiques (de la pratique, expérientiels) et de les articuler aux savoirs pour et à enseigner. Le but étant de démontrer en quoi le travail enseignant n'obéit pas au même paradigme que celui de l'artiste, parce que l'enseignement requiert des

4. Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003, in PER (2010), présentation générale, p.13.



objets qui matérialisent la transmission et les apprentissages. Comme le préconise Schneuwly (2000), qui relève « l'existence d'un point aveugle » quant à l'objet d'enseignement: « tout se passe comme si les contenus étaient secondaires, n'avaient pas d'effet en tant que tels sur les interactions, comme si ces interactions mêmes étaient l'objet d'enseignement, comme si le contenu du curriculum était essentiellement le rapport enseignant-élève » (p.20).

Force est de se confronter aux représentations et autres convictions, et d'explicitier qu'il convient de resserrer l'acte d'enseignement sur des actions devant permettre un développement du potentiel créatif de l'élève, parce que prioritairement constitutif de la construction de soi, et indépendamment d'un hypothétique et futur agir dans le domaine artistique.

L'autre versant est composé des notions ou concepts qui nécessairement alimentent le travail en atelier. À l'évidence, le concept majeur est celui de la créativité, concept chargé de représentations ordinaires, parfois erronées (Vygotski, 1930/2004 ; Beaudot, 1973, 1974) qui oblige à la prudence face à une terminologie confuse et galvaudée, qui alimente le plus souvent les discours au sein des pratiques artistiques scolaires: le mystère, l'inénarrable, l'impondérable... Ou encore, faisant référence à l'implication de l'élève: l'application, la motivation, l'originalité, le don... Non que l'emploi de ces termes soit a priori impropre, mais avoir à les utiliser prioritairement en résonance avec la progression des apprentissages de l'élève dans une activité de développement et de construction du soi, nous oblige à en réduire fortement leur nombre.

Les questions relatives aux pratiques sociales de référence, à la transposition didactique et à la définition de l'objet d'enseignement, nous incitent à revoir le principe que seule l'activité artistique sous-tendrait l'approche de la pensée créatrice en milieu scolaire. Ce principe est aujourd'hui remis en question par l'introduction du PER: la spécialisation n'a pas cours à l'école obligatoire, et ce sont les écoles du post obligatoire et les écoles spécialisées qui déterminent les orientations spécifiquement artistiques. Il convient alors de mesurer l'importance de préserver dans l'école obligatoire le développement de la pensée créatrice donnant à tout un chacun la possibilité d'apprendre à exercer sa créativité dans des domaines de prédilection, quels qu'ils soient.

Longtemps, les pratiques artistiques scolaires ont été en position pour le moins délicate sur la scène éducative. Notamment en raison d'une hiérarchisation des disciplines scolaires qui a modelé du même coup les esprits et donc les représentations quant à avoir « le droit à dire le vrai », puisque ce domaine disciplinaire appartient aux groupes ayant, selon la formulation de Johsua (1996), un « droit de tirage limité sur la vérité » et donc ne saurait dispenser des savoirs savants. Cette situation n'a pas changé, mais ce qui est devenu plus clair, c'est que la pratique artistique scolaire se transforme et se redéfinit dans une optique éducative mieux balisée. Avec le PER, l'on constate que l'orientation paradigmatique des disciplines artistiques est passée des mains de la recherche en psychologie⁵ à celles des

5. L'avènement des arts plastiques et visuels en contexte scolaire obligatoire est indissociable de l'essor, dès la première partie du 20^e siècle, de la recherche en psychologie. Cela a permis au *dessin* d'être un moyen privilégié pour analyser la construction intellectuelle et marque ainsi la reconnaissance de la discipline *dessin artistique* au sein des matières scolaires. La pratique artistique du moment se transformait aussi radicalement que spectaculairement, mettant en exergue le paradigme expressionniste qui, aujourd'hui encore, influence fortement les pratiques artistiques scolaires.



responsables politiques, l'attente institutionnelle œuvre pour que l'enseignement artistique se focalise dorénavant – et prioritairement – sur les apprentissages qui donnent accès aux processus d'entrée en créativité. Si l'historique de la discipline témoigne du souci d'éduquer par l'intermédiaire d'un travail à la fois intellectuel et sensoriel, aujourd'hui ce postulat requiert que soient parfaitement visibles tous les processus qui le composent. Cet objectif n'est pas sans poser quelques problèmes, notamment autour de l'objet de savoir disciplinaire peu stabilisé. En cause la difficulté à cerner, d'une part, de quelle façon et à quel niveau doit être convoquée la pratique de l'art dans l'enseignement obligatoire ; d'autre part, puisque l'accès aux processus de créativité doit être une réalité, comment concevoir des dispositifs didactiques permettant des apprentissages appropriés ?

D'une réorientation vers un nouveau paradigme

Selon le PER, les finalités des APV convergent vers la formation des élèves à la réception des objets⁶ culturels de référence et à l'expérimentation créatrice, ce qui signifie accorder la place qui revient aux sciences de l'éducation dans l'adaptation de cette expérimentation aux spécificités éducatives de l'école obligatoire. C'est précisément dans cette adéquation qu'apparaissent des limites. Si la légitimation des pratiques artistiques scolaires se fonde pour beaucoup sur l'idée élevée que l'on en a, elle s'accommode mal des prescriptions institutionnelles. La difficulté des artistes-enseignants à se décentrer dans le rapport aux pratiques de référence, à œuvrer dans la transposition didactique et à définir des contenus d'enseignement, les pousse majoritairement à rendre visible la progression des apprenants en légitimant les résultats qu'offre l'acquisition des techniques, parce que ces résultats sont aisément perceptibles, mesurables, chiffrables et tangibles et qu'ils apparaissent dans des délais relativement courts. Alors se dessine une trame techniciste qui, par ailleurs, ne se structure pas à partir de savoirs procéduraux issus des expérimentations de l'élève avec des instruments et des matériaux. En fait, ces savoirs procéduraux sont fortement concurrencés par la maîtrise de procédures, par rapport à laquelle ces mêmes instruments et matériaux passent également au second plan.

Sur la base des observations que nous avons menées et des analyses présentées ici, nous restons convaincus qu'agir dans la formation des enseignants, c'est susciter une prise de conscience quant à l'articulation entre le registre technique et les résultats impondérables, de leur valeur essentielle et de ce qui les produit afin que l'enseignement puisse être caractérisé dans des composantes multiples : théoriques, techniques, axiologiques ou philosophiques. Précisément, le PER prévoit quatre axes de domaines qu'il convient d'équilibrer : *expression et représentation* (processus de créativité) ; *perception* ; *acquisition des techniques* et *culture* (réception culturelle). Permettre que l'élève devienne apte à une activité de création, c'est établir un équilibre entre les apprentissages relatifs à ces axes, tant ceux pour accéder aux processus de créativité que ceux pour optimiser l'utilisation des outils qui matérialisent ces expérimentations.

6. *L'objet culturel de référence* peut, en fonction de ce qui est retenu, se décliner sous forme d'*œuvre*, d'*artefact* ou de *bien culturel ou patrimonial*. Ces termes évoquent, dans les manifestations et productions culturelles élargies, des supports susceptibles de fournir des caractéristiques transposables sous forme de contenus d'enseignement.



En dépit de la tendance à croire que les composantes en matière de créativité constituent essentiellement la « part de l'autre » et opèrent selon une programmation innéiste, la recherche en sciences de l'éducation démontre, au contraire, qu'elles doivent être développées en termes d'apprentissages. Autrement dit, puisque l'acte pédagogique est forcément le lieu d'une tension ou d'une torsion entre des exigences apparemment incompatibles, le sentiment d'incomplétude peut accaparer l'agir des enseignants. D'où la nécessité d'aborder ce domaine d'enseignement avec une connaissance profonde de la pratique enseignée et que celle-ci soit articulée à une transposition didactique qui garantisse leur compatibilité en matière d'éducation.

En effet, puisque la finalité des APV s'appuie fortement sur le projet de construction et de développement du soi, alors les dispositifs didactiques doivent mettre l'accent sur des tâches laissant une large marge aux élèves en ce qui concerne leurs stratégies gagnantes dans le jeu didactique (Sensevy), avec un milieu parfaitement balisé en termes d'apprentissages. Œuvrer dans cette perspective implique que les expérimentations retenues participent d'une éducation esthétique s'apparentant à autre chose que des œuvres hermétiques ou à une taxonomie historiciste, le plus souvent propres au domaine des beaux-arts. Si l'on suppose pouvoir restaurer la continuité entre les formes de l'expérience et les événements qui constituent l'expérience quotidienne (Dewey, 2010), cela signifie que l'expérimentation artistique, définie et pratiquée à la fois comme expérience esthétique et réception culturelle, est l'une des conditions pour développer la pensée créatrice en scolarité obligatoire.

L'orientation donnée jusqu'ici à l'enseignement des APV, outre son façonnage par le paradigme expressionniste quant à l'apprentissage de la créativité, est également dû à des aspects structurels et logistiques très contraignants. Au secondaire I, la répartition des heures sur l'année en deux périodes hebdomadaires ne permet pas d'offrir les meilleures conditions pour les apprentissages créatifs basés sur l'expérimentation et la découverte. La contrainte d'une salle occupée avant et après soit par d'autres collègues, soit par d'autres élèves, implique des rangements du matériel drastiques et chronophages. Nous ne développons pas ces aspects ici, mais sommes conscients qu'ils participent d'une certaine forme scolaire de standardisation du travail et une conception de l'enseignement qui pourrait quelque peu limiter les résultats au regard des attentes prescrites (voir Espinassy dans cet ouvrage).

Progressivité et complémentarité entre le secondaire I et II

En APV, les enseignants définissent les contenus d'enseignement et d'apprentissage et leurs modes opératoires (Le Boterf, 1994) qui constituent le champ disciplinaire, ils déterminent l'ensemble des pratiques regroupées sous des savoir-faire ou des savoir-être censés construire l'accès aux démarches de créativité. Dans le cadre de la formation des enseignants, nous sommes amenés à observer régulièrement la présence de phénomènes récurrents, notamment que les objets et médium qui peuplent les milieux didactiques ne sont pas toujours transparents aux pratiques afférentes qui les font fonctionner culturellement : principalement a) l'œuvre de référence, qui n'est que peu considérée sous l'angle de la réception culturelle (Mili & Rickenmann, 2005) ; b) les méthodes d'exploration non convoquées ou peu visibles dans le recours aux processus de créativité.



Plusieurs effets, dont nous avons tenu compte pour esquisser notre étude, sont visibles :

- a. une prévisibilité dans l'interprétation de l'espace de dévolution qui, au-delà de favoriser à l'élève l'entrée dans une situation adidactique, impose à ce dernier non seulement de devoir résoudre un problème posé, mais aussi de...
- b. ...concevoir la problématique dans une visée créatrice, sans aménagement particulier, c'est-à-dire selon une potentialité créative attribuée d'office ;
- c. l'aménagement restreint du milieu, notamment par la tradition avérée que l'élève travaille en règle générale avec un support unique, sur lequel l'ensemble des étapes du travail devraient idéalement se succéder, sous forme de strates, jusqu'au résultat final ;
- d. les étapes de construction des savoir-faire ou des savoir-être sont peu visibles, car les modèles des pratiques enseignantes observées, induits par une certaine conception de la posture artistique, permettent de détecter une logique orientée vers le résultat, vers un produit à « valeur créative ajoutée », sans rendre explicites d'éventuelles étapes intermédiaires du processus créatif attendu, qui seraient révélatrices des stratégies et des savoirs convoqués par l'élève ;
- e. le rôle que joue l'œuvre de référence en termes de réception culturelle, puisque, dans les conditions citées ci-avant, l'œuvre ne permettant pas d'enclencher un processus créatif, elle se transforme souvent en modèle à imiter.

Les enjeux des conduites de créativité mettent en évidence un malentendu à propos des productions en APV. Lorsque dans la conception des enseignants, la créativité est pressentie comme non transmissible, il n'y aurait que des situations et des milieux pour des apprentissages essentiellement techniques. Dès lors, la dévolution et l'institutionnalisation posent des problèmes parce qu'au-delà du doute quant à la nature de l'enjeu en APV entre des visées pragmatiques ou psychologiques, on ne recourt pas à une transmission construite sur un dispositif qui permet d'aménager l'espace de dévolution. D'où la prégnance des formes scolaires issues des pratiques de transmission traditionnelles, privilégiant le technique mais incomplètement car dans un équilibre précaire avec l'enjeu créatif et en résonance avec un agir idéalisé de l'élève, selon le mythe de la créativité enfantine. Ce qui expliquerait que le milieu didactique reste indéfini. En ce qui concerne la réception culturelle, il y a peu de place laissée à l'épaisseur historique et pragmatique des œuvres du patrimoine culturel élargi, dont l'usage est souvent un impensé, car supposé fonctionner de manière universelle, dans tout contexte et pour tout individu, selon le principe que l'on n'interroge pas l'œuvre puisque l'œuvre « livre son message ».

Contexte théorique et pratique de la recherche

Notre réflexion s'inscrit dans la perspective ouverte par les travaux de Chervel concernant les « effets en retour » que le développement des disciplines scolaires produit sur les champs de savoirs qui constituent leur(s) référence(s) institutionnelle(s), et s'appuie sur la théorie des situations didactiques de Brousseau. Les visées éducatives ou de formation ont des conséquences similaires dans le choix des modalités scolaires du travail (identification des objectifs, des contenus d'apprentissage, des choix d'activités...), modalités assumées à partir de



repères pour l'action basés sur la tradition diffuse des formes scolaires de travail liées aux processus de disciplinarisation, et qui dépendent d'une articulation entre des habilités pragmatiques et des capacités psychologiques dans l'entrée en processus de créativité.

Nous souhaiterions, d'une part, interroger l'accès par les élèves aux processus de créativité à l'école obligatoire (secondaire I); d'autre part, interroger l'accès par les étudiants aux processus de création au secondaire II.

A l'instar de Anzieu (1981), nous partageons l'idée d'un double processus qui articule les concepts de créativité et de création. Précisément, dans les deux cas retenus ici, l'analyse du corpus dévoile l'influence que les représentations autour des concepts de créativité et de création peuvent avoir à la fois sur les gestes professionnels et sur l'usage de l'œuvre comme processus de réception. Selon ce postulat, comment s'articulent alors, dans les deux niveaux du secondaire romand, la progressivité (des apprentissages) avec la complémentarité (des contenus d'enseignement et des gestes professionnels), nécessaires à la double visée de la réception culturelle et du recours à la créativité?

Pour cela, nous tentons d'abord de montrer, autour de l'élément commun qu'est le travail de réalisation dans l'atelier comme espace de pratiques spécialisées (Heinrich, 2009), quelles conceptions de l'enseignement sont convoquées lorsque les concepts de *créativité* et de *création* sont, soit considérés comme un seul et même processus, soit discriminés sous forme de deux processus articulés dans une complémentarité. Puis, observant comment la transposition didactique est appliquée sous l'angle des «savoirs sur la pratique», quelles conceptions sur la pratique didactique des enseignants surgissent.

Sur la base des dispositifs d'enseignement analysés, en regard des modalités de fonctionnement du concept de *milieu* nous tentons de dégager certaines caractéristiques liées à l'enseignement des APV en termes d'espace de dévolution qui révéleraient, dans les analyses qui suivent, quels aménagements sont faits (ou pas) dans la visée de permettre à l'élève une entrée dans les processus de créativité ou de création.

Le travail en atelier fait émerger des contrastes liés à l'abord des processus de créativité entre le secondaire I et le secondaire II. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure, pour le 3^e cycle, l'aménagement de planifications intégrant les domaines (axes) prescrits par le PER est porteur, d'une part, d'une redéfinition en matière d'apprentissages liés à la créativité et, d'autre part, d'un changement perceptible dans l'agir enseignant quant à l'œuvre en tant que processus de réception. Pour ce qui concerne le secondaire II, il s'agit de cerner quel(s) usage(s) des processus de créativité étaye(nt) les productions déclarées en termes de création.

Questions de recherche :

- a. Comment, dans les cas observés, se construit l'accès aux processus de créativité, du point de vue des contenus d'apprentissage, des milieux didactiques et du concept de dévolution?
- b. Quelles sont les types d'activités que l'enseignant propose avec les objets et les praxéologies afférentes au milieu didactique?



- c. De quelle manière le modèle de la pratique devient (ou pas) un outil pour l'accomplissement des tâches proposées aux élèves ?
- d. Avec l'introduction du PER, les processus de créativité et de création sont-ils différenciés et font-ils l'objet d'une complémentarité du parcours scolaire des élèves ? Si oui, quelle serait la nature de cette complémentarité ?
- e. Quels sont les liens de cette complémentarité avec les conceptions de l'œuvre comme processus de réception ?

Méthodologie

Nous abordons l'étude comparée de projets d'enseignement autour du moment de rupture marqué par la fin de la scolarité obligatoire (3ème cycle) et une filière professionnelle du post-obligatoire :

- pour le 3^e cycle : la planification d'une séquence établie par trois enseignants du CO genevois encadrant 4 classes de 10^e année HarmoS.
- pour le secondaire II : la planification de deux enseignants du Centre d'enseignement professionnel (CEPV) de Vevey encadrant une classe d'étudiants de 2^e année en Décoration.

La comparaison se veut indiciaire, il s'agit de repérer dans les documents de planification, a) la répartition des *objectifs d'apprentissages* sous formes de *types d'activités* (réception-interprétation / production-transformation / communication-métacognition), b) la *nature de l'énoncé des objectifs d'apprentissages*.

Ces indices permettraient de déceler les enjeux significatifs en termes de progressivité (contenus d'enseignement et gestes professionnels) et de complémentarité (processus de créativité et processus de création) entre les deux niveaux d'enseignement.

Les repères pour déterminer l'existence d'une visée progressive dans les parcours, reposent sur les indices qui démontreraient comment, dans les deux cas retenus, les types d'activités sont orientés au regard des finalités disciplinaires déclarées pour chaque niveau d'enseignement :

- pour le **3^e cycle** :
une orientation privilégiant la construction de l'individu, par la priorité donnée au développement de son imagination en tant que fonction mentale supérieure (Vygotski), en vue d'approfondir sa compréhension du réel et sa capacité à interagir avec les autres dans le contexte social élargi.
- pour le **secondaire II** :
une orientation qui vise une performance accrue de l'imagination en tant que fonction mentale supérieure en vue d'une capacité effective de création d'œuvres originales de type artistique.

Problématique

En 2012, au 3^e cycle de l'école obligatoire genevoise, a été créée une commission en APV ayant comme objectif de faciliter l'introduction du PER et son application par le corps enseignant. Cela atteste que des changements importants apparaissent concernant les gestes didactiques des enseignants (Sensevy & Mercier, 2007) qui



ont des conséquences sur les rapports au savoir. De plus, cette prise de conscience cristallise les « difficultés qu'éprouvent les praticiens à quitter un référentiel disciplinaire formulé en termes de savoirs notionnels et de savoir-faire procéduraux et décontextualisés » (Mili & Rickenmann, 2005, p.446).

Nous pressentons que le travail de cette commission peut avoir un réel impact quant à la *visibilité de la progressivité* pour chacun des niveaux d'enseignement, ainsi que sur la question des *conceptions de l'œuvre comme processus de réception*. À cela s'ajoute le fait que ce travail de réflexion sur le terrain, sous forme de mutualisation, pourrait être articulé aux dispositifs de la formation des enseignants.

Cela posé, la *progressivité*, esquissée au travers des gestes professionnels, des objectifs et des contenus d'enseignement, supposerait l'articulation à une *complémentarité* en termes de finalités disciplinaires, par l'articulation qui serait faite entre le processus de créativité et le processus de création. La perspective de rendre effective cette articulation requerrait qu'entre les deux niveaux du secondaire soient déclarées non seulement des visées, mais également des objets d'enseignement spécifiques.

À l'école obligatoire, travailler avec l'œuvre comme processus de réception conduirait à des pratiques en lien avec des références socioculturelles, en opposition avec des visées technico-esthétiques identifiées comme spécifiques à des institutions en charge de ces formations dans un cadre (pré)professionnel spécialisé. Cette distinction opérée, la *progressivité* déclarée jusqu'à maintenant entre les niveaux du secondaire, ne serait plus seulement une *progressivité* tacite selon des finalités institutionnelles, mais une *progressivité* aménagée par des visées et des objets d'enseignement avérés.

Analyses

Les analyses de cas montrent un schéma assez contrasté, quoiqu'également perméable entre le secondaire I et le secondaire II : il y a, en règle générale, une concentration importante dans des activités de réalisation/production d'œuvres. Emergent aussi des contrastes autant que des similitudes liés à la tradition enseignante et aux représentations sur les pratiques sociales de référence. Mais nos observations permettent d'esquisser et d'analyser les profils de la complémentarité (entre processus de créativité et processus de création) des deux niveaux d'enseignement sur d'autres plans plus significatifs, notamment :

a. pour le 3^e cycle :

- il existe une visée (qui s'apparente au processus de créativité) entendue comme démarche systématique et disciplinairement instrumentée, en vue de la construction de l'individu et de son intégration sociale par l'importance de la communication et des interactions sociales pour son développement cognitif.
- le travail en atelier induit nécessairement des activités de réalisation/production d'œuvres, mais cette production, parce qu'elle atteste prioritairement « sur pièce » que l'expérimentation a eu lieu, rend invisibles les savoirs procéduraux nécessaires à l'évaluation fine de la progression des apprentissages.
- en termes d'évaluation, la majorité des cas analysés jusqu'ici portent sur le développement cognitif ou comportemental (capacités transversales, comprenant certaines postures d'élèves caractéristiques du milieu éducatif tels la motivation, l'investissement ou l'autonomie...).

Récapitulatif de la planification du 3^e cycle, «Street-Art» :

Objectifs d'apprentissages	Types d'activités	Périodes
Introduire et expliquer la notion de Street- Art. Découvrir le travail de Banksy	réception-interprétation	1
Comprendre le fonctionnement d'un pochoir (réalisation d'un pochoir avec des formes simples ou des lettres)	production-transformation	1
Approfondir la notion de Street-Art Réfléchir à tout ce qui a été vu, discuter et répondre aux questions	réception-interprétation communication-métacognition	1
Expérimenter l'une des techniques du Street-Art Maîtriser les outils, comprendre le fonctionnement des vides/pleins pour le découpage des formes	production-transformation production-transformation	1 2
S'approprier un lieu bien connu Intervenir dans l'école à la manière des artistes du Street-Art Rechercher des solutions pratiques afin de réaliser son œuvre Installation éphémère de l'œuvre, prises de photos [en vue d'une] diffusion sur le réseau de télévision de l'école	production-transformation production-transformation production-transformation production-transformation	1 1 3 1

Les objectifs sont ici annoncés en termes d'apprentissages inédits. Il n'y a pas eu de déclaration de contenus opérationnels, ce qui sous-entend que les apprentissages portent sur de nouveaux contenus. La formulation des objectifs dénote une entrée en matière en termes de découverte et d'initiation, selon un apprentissage sous la conduite ou guidance de l'enseignant. Les indicateurs sont : *découvrir / comprendre / approfondir / réfléchir / discuter / répondre / expérimenter / maîtriser / s'approprier / rechercher*.

Le nombre d'activités se répartit à raison de **10 périodes pour les activités de production, 2 périodes pour les activités de réception, 1 activité de communication** (a lieu lors de l'approfondissement de la deuxième leçon de la séquence, sur une **durée de 15'**) ; pour un **total de 12 périodes** (6 leçons).

b. pour le secondaire II :

- il y a une visée du processus de création, entendue comme l'appropriation et la mobilisation des apports disciplinaires au projet de construction des rapports de la personne au monde des pratiques de travail artistique spécialisées (Heinnich, 2009). Cette visée de création répond à des attentes concernant les capacités à produire des « objets » dans une logique privilégiant la forme du « projet personnel » comme garante du processus de création, avec des résultats qui placent cette production en résultante d'une maîtrise avérée de savoirs spécifiques, relatifs tant à l'accès du processus de créativité qu'à la maîtrise des techniques.
- la planification est rédigée à l'instar d'un cahier des charges, marquant très nettement une orientation en termes de pratiques de production, ne laissant aucune ambiguïté quant à la visée prioritaire.



Récapitulatif de la planification du secondaire II, « Nature et Artifice » :

Objectifs d'apprentissages	Types d'activités	Périodes
Savoir analyser et faire la synthèse des informations théoriques	réception-interprétation	5
Savoir développer un concept à partir de cette synthèse et à partir des cahiers des charges	réception-interprétation production-transformation	4
Etre capable de visualiser ce concept en croquis et en volume	production-transformation	4
Etre capable de réaliser une planche graphique et une maquette qui expliquent la démarche du projet	production-transformation communication-métacognition	8
Savoir présenter et défendre son projet	communication-métacognition	4

La formulation des objectifs dénote une entrée en matière sous forme d'injonction, dans une réalisation pour une large part sous la responsabilité de l'étudiant. La production attendue doit attester de la capacité à répondre le plus adéquatement possible à une demande particulière, aussi bien en termes contractuels (respect des délais impartis par les enseignants, respect du cahier des charges) qu'en termes de création, puisque l'apprentissage porte sur des enjeux nouveaux mais avec des compétences techniques avérées. Les indicateurs sont révélateurs des contenus opérationnels : *savoir analyser/savoir développer/être capable de visualiser/être capable de réaliser/savoir présenter/savoir défendre*.

Les vidéos de cette séquence montrent un encadrement très ciblé sur certaines phases du travail, avec des espaces de dévolution importants. Le nombre d'activités se répartit à raison de **16 périodes pour les activités de production**, **5 périodes pour les activités de réception** et **4 périodes pour les activités de communication** ; pour un **total de 25 périodes**.

Les chiffres obtenus pour les deux cas, traduits en pourcentages, démontrent que dans le premier cas (cycle 3), les activités de **production** atteignent **83%** et celles de **communication** **17%**. Dans le second cas (secondaire II), les activités de **production** se montent à **64%**, celles de **réception** à **20%** et celles de **communication** représentent **16%**.

Ce qui correspond bien aux habitus institutionnels que nous évoquions : le cycle 3 octroie une forte priorité aux activités de production, les activités de réception sont bien moindre compte tenu de l'usage fait de l'œuvre de référence, convoquée plus comme « catalyseur » en termes d'inspiration que comme support aux méthodes de créativité.

En revanche, le second cas (secondaire II) témoigne d'une large part accordée aux échanges et à la mise en route du processus de création pour concevoir la production attendue : les activités de **réception** additionnées à celles de **communication** totalisent (**36%**), plus de la moitié de ce que représentent les activités de **production** (**64%**), ce qui en fait des objets en articulation parce que déterminants pour la conception finale.

Au regard d'une potentielle progressivité des contenus d'enseignement et de l'agir enseignant, l'analyse de cas montre un schéma assez contrasté quant à la nature des gestes professionnels, des objectifs d'apprentissages et de l'utilisation de l'œuvre comme processus de réception. Pour ce qui est de la complémentarité entre les niveaux du secondaire, l'interprétation des concepts de créativité et de création (en tant que finalités) oriente vers une centration importante dans des activités de réalisation/production d'œuvres.



Dans la planification du secondaire II, les œuvres de référence sont multiples et sont présentées comme une longue liste de référents culturels diversifiés (œuvres d'art emblématiques, architecture, publicité...). La partie introductive de la planification pointe certaines conceptions similaires à celles de la planification du 3^e cycle, notamment le fait que les dimensions créatives et créatrices impliquent une dimension personnelle. Cependant, cette liste des référents culturels (secondaire II) est contextualisée par rapport à un certain type d'usages, impliquant des postures expertes : elle s'utilise comme une méthode de créativité et illustre le fonctionnement des techniques professionnelles proposées par les enseignants sur la base des propositions de Bruno Munari (1971), non comme une fin en soi, mais comme levier du processus de création.

Alors que dans la planification du 3^e cycle, l'œuvre de référence est présentée dans une logique différente, car elle reste cantonnée dans une utilisation directe en tant que modèle. L'œuvre occupe toute la place et n'en laisse que peu ou pas à l'interprétation ou à l'association (avec d'autres œuvres ou d'autres cas) qui sont des moteurs du processus de créativité. L'absence de milieu didactique suffisamment riche pour étayer un processus de créativité est compensée par une *thématique* illustrée par l'œuvre, limitant ainsi la demande sous la forme du «à la manière de...» au sens le plus étroit. L'apprentissage des techniques reprend celles associées à l'œuvre, et les registres pragmatiques sont standardisés (technique de pochoir et chablonnage). En termes de contenus d'enseignement, sont retenues l'appropriation technique et une posture d'imitation, comme le démontrent deux des objectifs déclarés : «*s'approprier la technique du pochoir pour réaliser un chablon personnel*» et «*intervenir dans l'école à la manière des artistes du Street Art*», qui contredisent l'attente déclarée en termes de spontanéité ou d'originalité.

Dans le cas concernant le secondaire II, le savoir est relatif à un certain mode de **travailler/modifier** le fonctionnement ordinaire d'objets culturels, dans une conception des savoirs en termes d'«usages experts». Dans l'autre cas (3^e cycle), le savoir est relatif à un certain mode d'**apprendre/imiter** le fonctionnement des objets culturels dans une conception des savoirs en termes d'«habilités pragmatiques».

Éléments de conclusion

Cette étude met en exergue la conception la plus répandue dans l'enseignement des APV au secondaire I, et les difficultés à opérer une articulation effective entre secondaire I et secondaire II quant aux processus de créativité articulés à ceux de la création. Lorsque la capacité créatrice de l'élève est considérée comme la «part de l'autre», nous sommes confrontés à une conception qui idéalise l'agir de l'élève en immersion dans *son* processus créatif, selon le paradigme expressionniste. L'agir enseignant se centre alors sur une projection de ce que les élèves font et pensent lors d'activités en APV, dans une conception spontanéiste d'une créativité innée, étayée par l'idée «qu'il suffit de mettre les élèves en situation pour qu'ils apprennent», caractéristique principale du mythe de «la magie de la tâche» (Marsenach, 1991). Cette conception de la relation maître-élève au secondaire I, contrairement à celle des postures plus dynamiques de l'interaction expert-novice constatée dans nos analyses au secondaire II, ne nécessite pas un milieu particulièrement pensé ni un espace de dévolution aménagé par des apprentissages



successifs, portés par différents types d'activités et anticipés en termes de contenus d'apprentissages. Dans la relation maître-élève, on assiste à une césure des échanges au détriment de leur interaction dont la cause est un dispositif didactique insuffisamment développé. Comme l'expose Perrenoud (1998, p.504) :

On peut avancer l'hypothèse d'une valorisation de l'opacité des pratiques, signe du talent et de l'originalité des créateurs ou des interprètes. L'analyse ergonomique de la création artistique pourrait être vécue comme un désenchantement, un déni du mystère, un mépris de l'esthétique et de la part ineffable dans l'art. [...] Si l'on conçoit l'essentiel comme un don ou un talent qui ne doit rien à un enseignement ou à une formation, la quête d'une transposition didactique adéquate s'arrête là.

Comme tendent à le montrer les analyses du deuxième cas, développer les processus d'entrée en créativité à l'école obligatoire demeure un projet vain s'il n'est pas associé à l'expérience esthétique qui résulte du travail d'interaction avec les œuvres d'art et autres objets et pratiques culturelles du patrimoine. Une éducation artistique peut donner lieu à des expériences esthétiques, car, selon Dewey (1915-2010) ni la qualité de l'objet artistique ni le niveau de génie du sujet créateur ou la valeur du contexte où cela se produit doivent apparaître comme une priorité. L'activité expérimentale implique de restaurer la continuité entre les formes de l'expérience (rapport aux œuvres d'art) et les événements qui constituent l'expérience quotidienne. Lorsque l'expérience artistique est définie et pratiquée comme une expérience esthétique et de réception culturelle, alors le recours à la capacité créatrice, plus qu'une exception, devient une norme tout au long de la vie d'un individu. (Vygotski, 1982, p.37 ; Efland, Freedman & Stuhr, 1996, p.73).

L'articulation entre l'accès aux processus de créativité et la capacité de création, quel que soit le domaine d'activité vers lequel l'élève se dirigera un jour, doit également favoriser l'expérience esthétique dans les transactions avec le fait culturel, qui demeure avant tout une combinaison ouverte, dans une interaction où se résolvent à la fois des questions de sens, une articulation sociale ou une définition identitaire (Geertz, 1986). Il faut donc faire une place à la possibilité qui est annoncée (Dewey, Shusterman) de considérer que l'expérience esthétique n'est en aucun cas uniquement contemplative mais bel et bien active selon les formes que l'on donne à cette expérience. Considérer l'œuvre culturelle au sens large comme potentiel pour entreprendre une expérience esthétique doit mener à des actes concrets de créativité voire de création.

Nos analyses laissent entrevoir, dans le cas du cycle 3, un paramètre indiciel révélateur dans l'usage encore restreint a) de l'œuvre culturelle de référence pour définir des contenus d'apprentissages ; b) de l'œuvre en tant que processus de réception. Puisque les référents culturels sont des sources potentielles d'apprentissages et de développement (Vygotski), il s'agit de prendre en compte la circulation des significations liées aux objets d'apprentissages. Ce rapport à l'œuvre sous ces deux formes influent à la fois sur les gestes professionnels et sur une révision des finalités disciplinaires. La réorientation de l'usage de la référence culturelle et la mise en pratique de l'œuvre comme processus de réception favoriseraient la progressivité de l'enseignement et la complémentarité de l'accès aux processus de créativité, entre le secondaire I et le secondaire II.



Déjà, il y a une prise de conscience de la part des enseignants, sous forme de mutualisation du travail, de la nécessité de diffuser et d'encourager l'approche des pratiques artistiques scolaires comme autant d'activités sociales de références, notamment parce que l'activité artistique scolaire implique également des pratiques de production, de circulation et de réception qui sont fondamentalement sociales, culturellement organisées et donc potentiellement structurantes pour les individus. L'enseignement artistique scolaire doit permettre de participer à la création de soi-même (Rorty, 1989), parce qu'il s'agit là du seul caractère transformatif que peut revêtir l'œuvre d'art et donc l'enseignement artistique.



Références

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre, essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : Editions ESF.
- Beaudot, A. (1974). *La créativité à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- Dewey, J. (1915-2010). *L'art comme expérience* (trad. de l'anglais, présentation de l'édition française par Richard Shusterman). Paris : Gallimard.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston: NAEA.
- Geertz, C., (1986). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Heinrich, N., (2009). *Faire voir : l'art à l'épreuve de ses médiations*. Paris : Les impressions nouvelles.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?. In C. Raiski., & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 61-73). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Marsenach, J. (1991). *Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Mili, I., & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 431-452.
- Munari, B. (1971). *Artista e designer*. Milan : Laterza.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Shusterman, R. (1999). *La fin de l'expérience esthétique*. Pau : Presses Universitaires de Pau.
- Vygotski, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.



Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien- instrument-œuvre

Catherine GRIVET-BONZON¹ (Université de Genève, Suisse),
Isabelle MILI² (Université de Genève, Suisse) et
René RICKENMANN³ (Université de Genève, Suisse)

La contribution suivante présente la démarche de construction du cadrage théorique qui est à la base d'un des axes actuels de recherche de l'équipe DAM qui est celui des rapports musicien-instrument-œuvre. Cet exercice permet de retrouver, dans le cadre d'un objet de recherches spécifique qui est celui de la formation en didactique de la musique des futurs enseignants d'instrument, un certain nombre de problématiques et de questions méthodologiques abordées dans les textes de cet ouvrage.

Mots-clés: Didactique de la musique, corporéité, expérience esthétique, œuvre, forme scolaire.

Les différents textes réunis dans cet ouvrage témoignent de la richesse d'objets de recherches, de cadres conceptuels et de démarches méthodologiques d'un domaine d'enseignements et de recherches, les didactiques des arts, qui cherche à construire sa légitimité non seulement au sein des sciences de l'éducation, mais aussi auprès de nombreuses institutions qui ont en charge la formation de musiciens et la circulation culturelle des pratiques musicales.

Comme le montrent les textes de la première partie, différentes pratiques artistiques ont participé de processus d'institutionnalisation associés, notamment, à la création des académies au 17^e siècle. Ces processus ayant abouti à la création d'institutions autonomes et indépendantes de l'université, l'évolution des métiers et de modes de transmission a également eue des cheminements qui diffèrent de ceux d'autres disciplines aujourd'hui présentes dans l'espace scolaire. Une des visées des didactiques des arts comme domaine scientifique (Schubauer-Leoni, 2001) est d'analyser les modes de coexistence de ces disciplines scolaires issues de mondes institutionnels pluriels. Ceci implique aujourd'hui d'analyser autant les logiques disciplinaires « descendantes » issues de ces processus socio-culturels d'institutionnalisation que celles « ascendantes » issues des pratiques d'enseignement (Chervel, 1988). Un des défis de l'équipe Dam est d'élaborer, à l'instar des

1. Contact: Catherine.Grivet@unige.ch

2. Contact: Isabelle.Mili@unige.ch

3. Contact: rickenmandelcastillo@gmail.com



démarches en didactique comparée (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), un référentiel d'objets et de problématiques minimalement commun à l'ensemble des disciplines artistiques, mais à partir d'études spécifiques pour chacune. L'exercice de réunir dans cet ouvrage des textes portant sur des recherches appartenant à différentes disciplines constitue un pas important dans cette direction.

Certains éléments relevés dans plusieurs de ces textes sont communs à l'ensemble des didactiques disciplinaires, dont celles artistiques. Des phénomènes tels la transposition didactique, le contrat didactique, les effets des formes scolaires de travail des élèves, par exemple, constituent des éléments génériques traversant l'ensemble des disciplines scolaires. De ce point de vue, les didactiques des arts sont redevables des travaux, des modélisations conceptuelles et des méthodologies développées dans d'autres champs didactiques (des mathématiques, des langues et de la littérature, de l'éducation physique...), dont les emprunts ont contribué à asseoir le développement de ce champ académique de recherches. Cependant, ces emprunts ont été confrontés à l'émergence et évolutions historiques de ces disciplines, de leurs objets d'enseignement et leurs liens avec les pratiques sociales afférentes, permettant aussi d'identifier des objets de recherches et des problématiques spécifiques. Parmi ces dernières, les textes abordés dans cet ouvrage permettent de mettre en évidence la nécessité de travailler autour des rapports de cinq objets majeurs : le rôle que joue l'œuvre dans la définition des objets et des modalités de l'enseignement, ainsi que la question de la place du subjectif et de la sensibilité personnelle dans les pratiques de réception et de production relevant de finalités artistiques (§2.1) ; la spécialisation du corps dans les pratiques artistiques (§2.2), les fonctions dévolues aux « techniques du corps » (Mauss, 1969) en vue de cette spécialisation mais aussi en lien avec les caractéristiques formelles et esthétiques de l'œuvre (§4.2). Finalement, se pose la question de l'enseignement qui, de par l'évolution historique des disciplines artistiques, implique des pratiques professionnelles dans lesquelles se déploient « d'emblée », pourrait-on dire, des conceptions et des pratiques pédagogiques. En effet, par rapport à d'autres domaines de savoirs, le contexte disciplinaire artistique a la particularité d'inclure dans le champ-même d'exercice du métier des conceptions et des pratiques liées à sa transmission (Mili *et al.*, 2013), ce qui implique de repenser le rôle, modes de fonctionnement et visées de la recherche en didactique des arts (§5).

En même temps, comme nous venons de le souligner, la spécificité qu'exige le traitement didactique de chacun de ces objets dans chaque discipline artistique implique, dans un premier temps, la nécessité de développer des recherches sur des disciplines particulières afin de pouvoir établir les éléments qui seraient génériques pour les autres disciplines artistiques. Dans cette perspective, l'équipe Dam a développé un axe de recherches tourné pour l'instant vers l'enseignement instrumental et vocal en musique. De par le fonctionnement particulier des pratiques didactiques dans celui-ci, cet axe permet d'aborder les problématiques liées à ces cinq objets.



Un axe de recherches central pour la didactique des arts : les rapports œuvre(s)-corps

La problématique abordée dans la cadre de cet axe d'études de l'équipe DAM de l'Université de Genève concerne *l'analyse des pratiques de formation et d'enseignement en didactique instrumentale ou vocale*. L'axe se focalise sur les questions a) de la formation en didactiques des futurs enseignants en musique et b) de l'organisation et de la conduite des enseignements, en vue de produire, chez des élèves d'école de musique, les apprentissages conduisant à une certaine maîtrise ou performativité. Ceci à partir d'un constat : un lien étroit se tisse entre les fonctions de médiation des œuvres/pratiques artistiques (Hennion, 1993) et le projet enseignant de développer une corporéité qui est, à la fois :

- un *moyen*, car toute œuvre résulte d'un travail culturel de transformation de l'environnement matériel, qui implique un « corps spécialisé » ;
- une *finalité*, dans la mesure où la réception et la circulation sociale de ces œuvres impliquent, également, le développement d'une sensibilité dynamique à même de les faire « fonctionner » comme produits spécialisés de la culture.

Cet axe de recherches s'inscrit, notamment, dans le sillage de l'institutionnalisation progressive des cours de didactique instrumentale et vocale, comme conséquence des politiques d'enseignement et de recherche promues au niveau fédéral et cantonal pour les hautes écoles de musique en Suisse. Ces politiques croisent actuellement l'émergence, autour des années 2000 en Suisse, des didactiques des arts comme champ scientifique (au sens de Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) de recherches, d'interventions et de formation des enseignants.

Un des champs peu explorés jusqu'ici est celui de ces cours de didactique instrumentale et vocale, qui ont été instaurés au moment de la création des hautes écoles de musique en Suisse. Depuis de nombreuses années, les professeurs de didactique instrumentale et vocale assurent la formation des futurs enseignants d'instruments et de chant ; mais ils n'ont pas forcément eu l'occasion de dresser un bilan critique de ces années de pratiques didactiques, ni la possibilité d'analyser celles-ci avec les outils des sciences de l'éducation. Ce sont les pratiques effectives qui sont au centre de cet axe, qui vise par ailleurs, à tisser des ponts entre l'académie et les praticiens afin d'inclure la recherche comme une partie aujourd'hui fondamentale de l'exercice professionnel.

Trois entrées caractérisent cet axe d'études :

1. Définir le jeu musical comme activité humaine spécialisée et en déterminer les principales composantes / fonctions. Identifier dans la littérature pédagogique et didactique les différents paradigmes à partir desquels ont été discriminées ces composantes ;
2. Discriminer les *modalités d'apprentissages* privilégiées en occident pour construire cette corporéité spécialisée. Identifier dans la littérature *les corpus de savoirs et leurs organisations praxéologiques* ayant trait à ces modalités d'apprentissages, compte tenu des composantes de la performativité et d'interprétation du musicien ;



3. Repérer les *formes scolaires et didactiques* qui mobilisent et médiatisent ces processus d'apprentissages, notamment le rôle médiateur du formateur/enseignant. Identifier dans la littérature les *formats de l'action enseignante* dans la *transmission* des savoirs pour la performativité et pour l'interprétation de l'œuvre, ainsi que *les gestes d'enseignement* dans les médiations didactiques en situation de classe et dans les situations d'étude (hors classe).

Ces trois entrées sont présentées sous une forme qui recoupe les éléments constitutifs de la relation didactique

enseignant ↔ savoirs ↔ apprenant

Cependant, les études à l'intérieur de cet axe vont principalement privilégier deux angles d'attaque, le premier relatif à l'œuvre et situé plutôt dans la dimension des savoirs et le deuxième relatif au travail enseignant. Cet axe constitue un développement des raisons qui conduisent à l'adoption de ces deux options dont il faut souligner, cependant, qu'elles sont épistémologiquement et méthodologiquement traitées à partir de la nature systémique des relations didactiques. Autrement dit, les études permettront également d'aborder des éléments concernant les élèves et les apprentissages.

Dans ce champ disciplinaire de savoirs et de pratiques, l'identification des éléments de la composante «savoirs» du système constitue un défi majeur car les recherches pouvant y contribuer sont éparses dans plusieurs domaines académiques : ceux relatifs à la pédagogie musicale, mais liés aussi à la psychologie, à la sociologie, à l'ethnomusicologie ou à l'anthropologie, pour ne citer que les plus directement concernés.

Perspectives d'analyse du jeu instrumental en musique

Comme le souligne à juste titre Rink, «scholarly research on musical performance has been gaining in momentum to the point that «performance studies» might now be regarded as a musicological discipline in its own right» (2004, p. 37). Cependant, l'étude du jeu musical comme objet de recherches est un phénomène relativement récent. Concernant l'objet de recherches disciplinaire, l'on peut situer l'émergence des réflexions sur l'acte performatif du musicien vers la fin du 19^e siècle, comme un mouvement parallèle au développement des sciences humaines et sociales. En même temps, le statut académique des champs artistiques ayant historiquement été institué autour des académies et conservatoires vers le 17^e siècle, les produits de ces recherches concernent le fruit d'études issues de différents champs académiques ayant saisi la musique comme objet de recherches, mais aussi ceux d'acteurs immergés dans les pratiques artistiques. Ce sont d'abord les musiciens eux-mêmes en tant qu'«experts du champ» qui ont abordé cette problématique. Comme nous le montrerons par la suite, c'est donc une particularité que partagent les différents arts que d'avoir les mêmes agents sociaux qui contribuent au renouvellement des pratiques artistiques et qui participent à leur théorisation.

Non pas qu'auparavant l'on ne se soit pas soucié des pratiques artistiques liées à l'exécution et circulation des œuvres. Mais, si les interprètes ont joui d'une grande liberté durant les 17^e et 18^e siècles, c'est aussi aux alentours de la Révolution



française que l'affirmation du droit moral des compositeurs se traduit par une codification de plus en plus importante de l'interprétation de leurs œuvres (Bosseur, 2005). La fin du 18^e siècle et presque tout le 19^e seront ceux d'une hiérarchisation compositeur-interprète dans laquelle «l'improvisation, ainsi que toutes les fioritures que l'interprète ajoutait à ce qui est écrit, tendent à être mises à l'écart» (Ibid, p. 80). En ce sens, l'on peut affirmer que les apports en théorisation du travail d'interprétation musicale ont été davantage l'objet d'un travail de prescription des usages plutôt que d'une posture de description et de compréhension de l'activité d'interprétation du musicien instrumentiste (Rink, 2002).

De l'œuvre vers l'ouvrage

C'est donc dans un panorama rempli par l'œuvre, avec la visée de stabiliser une notation musicale qui rende compte d'un grand ensemble de facteurs liés à son exécution afin de «préserver l'identité de l'œuvre, l'affirmer dans sa singularité» (Bosseur, 2005, p.76), que la problématique de l'interprète arrive au 20^e siècle qui sera, en même temps, celui des explorations et expérimentations musicales les plus radicales.

Concernant le statut de l'interprète, l'un des déplacements majeurs durant cette période, identifiable par ailleurs dans tous les domaines artistiques bien qu'avec des temporalités différentes, est celui du passage d'une «logique de la discipline» à une «logique de la singularité» (Faure, 2000). Un déplacement important s'opère, qui redonne un statut de créateur à l'interprète, que l'on retrouve déjà comme posture s'opposant au mouvement de scripturalisation relevé ci-dessus : «Il est un phénomène qui échappe largement aux principes de la notation, c'est la cadence, cette «composition dans la composition», qui représente dans le concerto un des terrains de prédilection pour l'interprète» (Bosseur, 2005, p. 80).

En termes de problématiques de recherches, l'on aurait cependant tort d'opposer les deux logiques puisque dans les deux cas les «techniques du corps» (Maus, 1969) jouent un rôle central, par rapport auxquelles deux questions se posent :

- Quelles sont les modalités différenciées d'accès aux techniques suivant que celles-ci soient chevillées à une tradition ou focalisées sur la singularité des pratiquants ?
- Quel référentiel accompagne – implicitement ou explicitement – la notion «d'œuvre» ?

Commençons par la deuxième, relative aux conceptions de «l'œuvre». Au cours du 20^e siècle, dans le champ artistique, prennent place des nouvelles conceptions dans lesquelles l'œuvre comme produit accompli d'un répertoire hérité, *operatum*, va céder une place importante à l'ouvrage comme processus, *operans* (Meyerson, 1949). L'émergence d'un intérêt pour l'*operans* en tant que processus de production de l'œuvre va donner lieu à deux courants de travaux et de recherches qui auront des influences majeures dans les conceptions et modalités d'enseignement de la musique.

Un premier courant, donnant suite à la conception du génie romantique qui émerge dès la deuxième moitié du 18^e siècle et aura son apogée au 19^e, s'intéressera à l'interprète en tant que créateur en lui reconnaissant une spécificité par rapport aux contraintes de l'œuvre. C'est la posture défendue, par exemple, par Diderot lorsqu'il dit que



Ce que je vis encore dans cette scène, c'est qu'il y a des endroits qu'il faudrait presque abandonner à l'acteur. (...) Dans les *cantabile*, le musicien [le compositeur] laisse à un grand chanteur un libre exercice de son goût et de son talent (...) La voix, le ton, le geste, l'action, voilà ce qui appartient à l'acteur (1757/1968, p. 101-102).

En termes de théorisations et d'ultérieurs champs de recherches, ce courant cherchera une assise scientifique notamment dans les recherches psychologiques orientées vers l'identification des capacités artistiques de l'être humain, comme c'est le cas, par exemple de nombreux travaux issus des propositions de Jaques-Dalcroze (1981). Bien que leur objet d'études soit souvent l'action performative du musicien, celle-ci est souvent réduite aux catégories des études en psychologie expérimentale qualifiant des capacités cognitives au risque de diluer la spécificité disciplinaire musicale (Davidson, 2004 ; Juslin & Persson, 2002 ; Parncutt et McPherson, 2002). Un amalgame se produit alors entre ces assises psychologiques et des idéologies libératrices des avant-gardes qui conduisent souvent à nier à la fois, le rôle de l'œuvre héritée et la spécificité disciplinaire de celle « à venir ».

Cependant, concernant l'*operans*, un deuxième courant est à l'origine d'importants travaux offrant une solution de continuité entre la tradition de l'œuvre et l'étude de la dimension performative. « Although such scholarship tries to determine 'What was done', not 'What is to be done', let alone 'How to do it' » (Taruskin, 1998 cité par Rink, 2004, p.38). D'une part, seront ainsi proposés des travaux qui fixeront et organiseront les savoirs liés à l'*operans* sous forme de textes théoriques et de propositions méthodologiques. La stabilité dévolue par le passé à l'*operatum* et aux efforts de scripturalisation des pratiques est désormais prise en charge par des structures fonctionnelles qui, tel le *training* dans le travail des acteurs (Grotowski, 1971), maintiennent tout en les développant, des corpus de techniques pour le travail performatif.

D'autre part, dans la continuité de ceux-ci, des recherches proprement académiques contribuent également à enrichir les savoirs liés à la performativité du musicien. Puisant leur légitimité dans une source plus large de références en sciences humaines et sociales, notamment l'anthropologie, la psychologie culturelle et la sociologie, les travaux de ce courant fournissent des concepts et modèles pour la description de la performativité du musicien qui reconnaissent la spécificité du champ disciplinaire. Par exemple, les travaux en ethnomusicologie (Lortat-Jacob, 2007 ; Morris, 2012) et en sociologie des pratiques artistiques (Hennion, 2005 ; Coulangeon, 1999), fournissent un référentiel de savoirs musicaux relatifs à l'œuvre comme processus (*operans*) dont il est nécessaire de déceler la présence, souvent discrète et peu diffusée, dans les situations d'enseignement ou de formation.

Les techniques corporelles ... et l'instrument

Le concept de « techniques du corps » a le mérite de la généralité qui a permis de décrire des fonctionnements quotidiens du corps dans les pratiques humaines, et de souligner leur dimension culturelle et socialement construite. En tant qu'objet de la science anthropologique et de la sociologie, les chercheurs sont unanimes pour affirmer que les « techniques du corps » ont constitué un objet dont la diffusion fut relativement périphérique pendant une grande partie du 20^e siècle, ce malgré des travaux signifiant d'importantes avancées conceptuelles (Leroi-Gourhan, 1964/65 ; Mauss, 1969 ; Simondon, 1964/1995).



Une abondante littérature témoigne, cependant, de la diffusion de ce concept auprès des artistes qui s'en sont saisi pour peupler le territoire ouvert par l'*opéras*. Le training de Grotowski (1970), les exercices de biomécanique de Meyerhold (2009) ou encore la kinesphère de Laban (1994) constituent autant des conceptions de la pratique artistique du premier tiers du 20^e siècle, redéfinissant l'œuvre à partir de systèmes de techniques cherchant à donner forme aux modalités de passage du corps quotidien au corps spécialisé *pour* et *par* la pratique artistique.

Ce sont, notamment, les recherches anthropologiques et sociologiques qui ont installé les prémices du concept actuel d'*instrument* comme une projection « au dehors, sur une scène forcément collective, des organes de la technicité – d'une technicité qui ne cesse pas d'être organique alors qu'elle s'affirme sur le mode instrumental » (Karsenti, 1998 à propos de Leroi-Gourhan 1964/65). Dans cette perspective l'instrument en tant qu'objet est certes reconnu, mais dans le sens d'un objet culturel empli de significations dont le mode de transmission et d'accès est celui de l'éducation (Leroi-Gourhan, 1965).

Les pratiques artistiques, en particulier celles musicales, ont donné lieu à d'importants et variés corpus de savoirs ayant contribué, à la fois, à organiser le domaine et à participer à leur transmission. Il n'en reste pas moins qu'au-delà des efforts pour fixer leur nature éphémère sous forme de notations diverses, les pratiques musicales restent, justement, des « pratiques » et leurs modes d'éducation largement ceux de la transmission présenteielle, du bouche-à-oreille, du corps à corps (Faure, 2000 ; Mabru, 2007 ; Cahiers de musiques traditionnelles, 1988).

Le jeu musical : problématiser les rapports musicien-œuvre

La problématique du jeu instrumental qui nous occupe se pose sous la forme de l'étude de la transformation du corps en une corporéité spécialisée qui serait le *pendant actionnel* de l'œuvre et, comme cette dernière, fruit d'une culture médiatisant désormais les rapports du sujet à son environnement physique et social, souvent au travers d'artefacts qui produisent de nouvelles unités corps-environnement dont l'organicité est modelée par l'œuvre.

En ce sens, cette corporéité serait définie par l'œuvre artistique qui

... développe de façon particulièrement prégnante les caractères de forme et d'artifice, et traduit en outre une recherche de l'achevé et du permanent. (...) Ses conduites [de l'être humain] et son travail mental, sa technique et sa symbolique sont donc modelés par le produit, l'œuvre ; à la fois la forme de l'œuvre à faire et par celle des œuvres précédentes (...) (Meyerson, 1949, p.81-82. Nous soulignons)

Que l'on considère l'œuvre comme produit, cette corporéité est celle qui la fait « fonctionner » dans les situations de réception ou de circulation sociale ; que l'on considère l'œuvre comme processus, cette corporéité réfère alors, sans en exclure la première acception, à un corps spécialisé agissant selon des « chaînes opératoires » (Leroi-Gourhan, 1964) à travers lesquelles l'être humain transforme son environnement et se transforme lui-même.



La problématique concernant les apprentissages corporels liés à l'œuvre implique donc le croisement de deux axes. D'une part, celui tracé entre l'*operans*, l'œuvre comme processus et l'*operatum*, l'œuvre comme produit. D'autre part, celui tracé par les conceptions du développement psychophysiologique humain à partir desquelles sont conçues les modalités didactiques d'accès aux techniques corporelles et aux œuvres, que l'on peut placer entre deux extrêmes :

- celui du développement endogène signant le déjà-là d'une *continuité* entre le corps quotidien et ses ultérieures spécialisations via les apprentissages, d'une part,
- celui d'un développement exogène produit de *ruptures* qu'introduit l'environnement humanisé : « Si l'on ne peut entretenir le parallèle avec le monde zoologique qu'au prix du paradoxe, il n'est pas possible non plus de ne pas considérer que l'humanité change un peu d'espèce chaque fois qu'elle change à la fois d'outils et d'institutions (Leroi-Gourhan, 1965, p.50. Nous soulignons)

L'accès aux techniques du corps

En musique, lorsqu'on s'intéresse aux pratiques de transmission des savoirs liés à la performativité instrumentale ou vocale et à l'interprétation des œuvres, le concept de technique est au centre des rapports musicien-œuvre. Selon M. Mauss « on appelle technique un groupe de mouvements, d'actes en majorité manuels, organisés et traditionnels, concourant à obtenir un but connu comme physique, chimique ou organique » (Mauss, 1969. p. 252). Cette définition concerne autant l'ensemble des capacités requises du sujet pour le jeu musical (performativité) que le répertoire de manières de faire lié à l'usage d'instruments pour faire de la musique (comme pratique humaine organisée) et, par-delà, aux œuvres qui peuvent être jouées sur tel ou tel instrument (interprétation de l'œuvre comme but des techniques de jeu).

La performativité comme objet d'étude

L'intérêt pour la notion de techniques du corps, autant celles codifiées par rapport à l'*operatum* que celles systématisées dans les pratiques de l'*operans*, met en avant le moment du jeu musical qui est celui de la réalisation de l'œuvre.

Dans la littérature en langue française consacrée à l'étude du jeu musical, la généralisation des expressions liées au verbe anglais *to perform*, notamment *performance* et *performativité*, cherche à mettre au premier plan la nécessité d'articuler dans les analyses la dimension d'*exécution*, d'*action spécialisée* qualifiant le musicien, d'une part et, celle de *concrétisation*, d'*achèvement* et / ou de *réalisation* de l'œuvre musicale. Avec le terme performativité l'on rend compte d'un rapport *musicien vers œuvre*. D'un autre côté, lorsque l'on qualifie en français le musicien d'*interprète*, l'on rend compte de ce même rapport, mais avec une focale qui se déplace de l'*œuvre vers les capacités requises du musicien* :

(...) je suis un interprète, je ne suis pas un créateur. J'ai accepté au départ d'obéir à la Bible, ou à la Thora, ou à Bhagavad-Gîtâ, je dois servir. C'est une chose acceptée, et qui ne laisse pas de place pour un quelconque sentiment d'humiliation. Au contraire, je me sens très honoré, et nullement esclave. (A. Ciccolini in Lafaye, 1998, p.137)



Comme nous l'avons souligné, la «logique de la singularité» avec sa focalisation sur le sujet créateur, a donné lieu à des propositions pédagogiques diluant l'œuvre comme repère pour l'enseignement : par exemple, la visée du développement de la créativité qui érige en principe le postulat que «tout homme est un artiste» (Beuys in Ferrier 1988, p.131). Cependant, cette tendance a aussi donné lieu à la conception d'un «corps pré-expressif» (Barba & Savarese, 2007) dans laquelle l'incorporation de techniques fait du corps une sorte de boîte à outils de capacités, ayant parfois une valeur universelle (un corps pour différents types de pratiques), parfois générique (un corps spécialisé au service d'une grande variété d'œuvres dans une discipline). La logique de la discipline se voit ainsi également bouleversée notamment par l'enrichissement du répertoire de référence, désormais constitué non seulement d'œuvres-produit mais aussi des savoirs relatifs à l'œuvre-processus.

Par rapport aux logiques mises en évidence et l'organisation de dispositifs d'apprentissages formels proposées par Faure (2000), ainsi que le rôle des «techniques du corps» dans l'étude des rapports musicien-œuvre, il y n'y a pas deux (discipline versus singularité), mais trois conceptions relatives à l'accès aux techniques de spécialisation du corps.

Trois modes d'accès aux techniques du corps

Les techniques comme développement des capacités psychophysiologiques humaines

La première conception fait le pari de l'existence d'un «répertoire de capacités» de l'être humain dont le caractère universel implique de l'expert / du professeur la mise en place d'activités permettant aux novices leur découverte et exploration. Faisant écho aux discours artistiques mais aussi pédagogiques sur la «libération du corps», cette conception opère souvent un découplage avec la spécificité du travail disciplinaire ; dans le cas de la danse, par exemple, elle est selon Jaques-Dalcroze, *l'art de devenir alerte et gracieux*, définition qui risque de détourner l'enseignement des véritables enjeux musicaux, de la rythmique et partant, de la musique.

Dans ce cas, il s'agit d'un déplacement vers les processus créatifs liés à l'opéran qui pose cependant la question des rapports entre apprentissages et développement. Par exemple, Emile Jaques-Dalcroze postule que «les artistes ne font pas autre chose que de (...) transformer les rythmes physiques en rythmes psychiques», (1981, p.22). Conception qui établit un lien avec les recherches sur l'évolution technique des communautés humaines qui postulent que «les rythmes sont créateurs de l'espace et du temps, du moins pour le sujet ; espace et temps n'existent comme vécus que dans la mesure où ils sont matérialisés dans une enveloppe rythmique» (Leroi-Gourhan, 1965, p.135). Cependant, comme beaucoup d'autres intellectuels et artistes de son époque, Jaques-Dalcroze théorise ces rapports phylogénétiques du sujet à son environnement physique et social, ceci en des termes ontogénétiques. En ce sens, l'objectif de la pédagogie dalcrozienne est celui de *spécialiser* certains de ces mouvements corporels. Pour lui, la marche «révèle», par exemple, «des dispositions physiques, mais aussi spirituelles et animiques des élèves» (Jaques-Dalcroze, 1981, p.21). Cette spécialisation est basée sur la conception d'une *continuité* des processus de spécialisation qui va du corps



quotidien vers le corps performatif de l'artiste (musicien, danseur, acteur) ; glissement qui aboutira souvent à l'ancrage des dispositifs éducatifs dans le *caractère*, le *tempérament*, et les *qualités générales* des élèves (Castarède, 1995 ; Davidson, 2004 ; Kemp et Mills, 2002)

Le répertoire de techniques visant un corps pré-expressif

La deuxième conception fait le pari d'un « répertoire de techniques » censé être au service d'un « répertoire d'œuvres ». Par exemple, en apprentissage instrumental de la trompette, la maîtrise du « triple tonguing » - ou triples coups de langues - avant de se lancer dans l'exécution d'une *Fantaisie brillante* se terminant par un mouvement en notes ultra-rapides.

Le concept qui oriente les recherches relatives à cette conception est celui de *généricité* et débouche sur deux tendances selon que l'on se focalise sur le répertoire d'œuvres comme référentiel (*operatum*) ou qu'on le fasse en fonction de répertoires de techniques pour l'ouvrage (*operans*).

La première tendance de cette conception est celle qui a orienté les travaux à visée prescriptive mentionnés en §1.1, basés sur l'évolution des systèmes de notation de l'œuvre et identifiée par Faure (2000) comme « logique de la discipline ». Elle part de principes d'organisation du répertoire en genres d'œuvres (Rastier, 2000) qui, comme dans d'autres champs artistiques, étaient organisées en fonction de leur difficulté d'exécution.

L'organisation du répertoire est ainsi la base de celle du curriculum pour l'enseignement de ces répertoires de techniques, conduisant notamment à la production de différents types de méthodes d'enseignement, qui réorganisent les savoirs issus de la pratique musicale en des séries d'exercices ordonnées en fonction de la difficulté d'exécution (Arban en trompette ou Vaccai pour les chanteurs, par exemple).

La deuxième tendance de cette conception est parfois proche de l'approche universaliste des capacités humaines signalée plus haut. Cependant, à la différence de la première qui est basée sur la continuité endogène des capacités à développer, le pari de la *généricité* d'un répertoire de « techniques du corps » est celui de développer le corps des musiciens interprètes à partir de *ruptures* avec ce quotidien et d'un processus d'acculturation à des pratiques humaines spécialisées. C'est le cas du training de Grotowski (1971) mentionné auparavant et des modes d'enseignement qui cherchent à structurer les apprentissages à partir d'un ensemble d'activités systématisant, via des exercices et des techniques identifiées, le travail de transformation du corps vers une corporéité pré-expressive (Barba & Savarese, 2007 ; Schechner, 1984).

Le répertoire d'œuvres comme vecteur de développement d'un corps artistique

La visée de travailler sur une corporéité spécifique, dont les techniques pré-expressives doivent être longuement exercées, conduit le plus souvent à des modalités d'enseignement qui empruntent aux apprêts didactiques de la troisième conception, qui est celle du pari d'un « répertoire d'œuvres » comme vecteur de développement de l'élève. Cette troisième conception amène l'enseignant à construire des dispositifs – y compris techniques – à partir de caractéristiques et de spécificités de l'œuvre.



Les recherches évoquées ci-dessus ainsi que celle menées dans notre équipe montrent qu'il y a un lien étroit entre les conceptions de l'œuvre et le type de corps spécialisé qui est visé par les dispositifs de formation étudiés. La forme et la matérialité des œuvres – explicitement ou implicitement convoquées dans l'espace didactique – impliquent des statuts divers du corps et de ses usages, qui convoquent des significations spécifiques (de la musique, des œuvres, de ce que veut « dire » un corps spécialisé, etc.) :

S'il existe un quelconque trait commun entre tous les arts dans tous les endroits où on les trouve (...) qui justifie de les englober sous une seule rubrique fabriquée en Occident, ce n'est pas qu'ils font appel à quelque sens universel de la beauté. (...) S'il y a un élément commun il se trouve dans le fait que certaines activités semblent partout destinées spécifiquement à démontrer que les idées sont visibles, audibles, et touchables, qu'elles peuvent être moulées en formes auxquelles les sens, et à travers les sens les émotions, peuvent répondre (Geertz, 1986, p.150).

Un lien étroit s'établit alors entre les dimensions corporelles/ techniques⁴ du travail artistique et la « forme significative » des œuvres qui en résulte. Au cœur de ces processus, l'enseignant est l'agent médiateur dont l'étude de l'activité peut éclairer la manière dont sont transmis, puis incorporés, les contenus d'enseignement pour l'apprentissage instrumental ou vocal.

En effet, on peut par exemple s'intéresser au lexique employé par le professeur pour définir, désigner, corriger, chez l'élève : posture, respiration, mouvements, attaques, élans, dynamiques, traits, touchers différenciés, legato, etc. Ou analyser l'action du professeur suivant la nature des obstacles techniques effectivement rencontrés par les élèves, par exemple :

- difficultés d'exécution d'un arraché à la guitare,
- seuils de coordination pour le jeu des percussions,
- posture de lecture (à partir de la partition située sur le lutrin) apparemment incompatible avec la posture adoptée pour jouer de la trompette,
- mise en place de l'écartement des doigts nécessaires aux bonnes positions sur la touche, chez un débutant de violon...

Il ressort des observations faites dans le cadre de recherches récentes ou en cours, que les formes de l'échauffement, puis de l'exercice ou de l'étude, dont la fonction semble proche des figures théâtrales de l'entraînement, jouent un rôle essentiel dans ce que les chanteurs appellent *la mise en voix* – qu'on pourrait, par analogie, nommer la *mise en instrument*. Comme dans le cas de la formation d'acteurs via l'entraînement en théâtre, c'est plutôt une mise à distance du corps quotidien, via des exercices décontextualisant le geste, qui semble ici s'opérer. Si les élèves, à n'en pas douter, respirent dans la vie quotidienne, la manière adéquate de respirer pour le chant et les instruments à vent fait l'objet d'une transposition didactique (Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R., 1992) à charge des enseignants.

4. Nous utilisons le terme « technique » au sens anthropologique qu'en donne Chevallard (2007), comme des manières de faire et des corps capables de les exercer.



L'analyse didactique des pratiques d'enseignement et de formation

L'analyse didactique des systèmes d'enseignement et de formation permet de saisir et d'articuler les différents niveaux de ces processus transpositifs. Dans le domaine des arts en général, et dans celui de la musique en particulier, la perspective didactique permet de décrire les processus de transposition externe (Chevallard, 1991) de l'émergence et cheminements des savoirs (conceptuels, pratiques, dispositionnels, etc.) issus d'institutions diverses (salles de concerts, écoles de musique et conservatoires, domaines universitaires...) ainsi que les transformations, adaptations et choix de ces savoirs lorsqu'ils entrent dans les espaces didactiques de l'enseignement ou de la formation. En même temps, cette perspective permet d'articuler ces mouvements transpositifs à caractère descendant avec d'autres ascendants, émergeant des transpositions internes des pratiques didactiques : « certes, en synchronie, le mouvement transpositionnel se déploie bien des champs de référence (et notamment du champ scientifique) vers le champ didactique. Mais d'un point de vue historique, des mouvements inverses sont tout aussi clairement attestables » (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998, p.41). Dans les champs des enseignements artistiques, les savoirs savants (au sens que leur donne Chevallard, 1991) tels qu'ils peuvent être issus de domaines scientifiques universitaires (histoire de l'art, musicologie, esthétique, etc.) s'articulent avec des savoirs experts (au sens que leur donne Martinand, 1986). La recherche en didactiques des disciplines artistiques, de par la perspective anthropologique mais aussi des modèles systémiques adoptés, permet d'assurer un contrôle épistémologique des savoirs musicaux effectivement enseignés et apporter ainsi des éléments de compréhension (voire d'intervention) de l'évolution de l'enseignement et de la formation.

Aujourd'hui, notamment dans des champs où l'enseignement et la formation dépendent d'institutions très diverses, il importe donc d'adopter des perspectives de recherches plus horizontales, auxquelles puissent participer les différents agents qui en assument la transmission.

La professionnalisation de la médiation formative

Le renouveau des recherches dans des champs comme la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010) apporte des éclairages sur les processus d'enseignement dans les formations supérieures (Coulon et alii, 2004), notamment en explorant la figure de « l'enseignant-chercheur » typique des formations universitaires. Mais, outre le fait que ces mêmes études mettent en évidence les limites de l'articulation « recherche académique vers pratiques de formation », en termes de qualité de l'enseignement, dans le système des hautes écoles nous assistons souvent à des situations dans lesquelles le processus de transfert de compétences est inversé : les enseignants sont promus « didacticiens pour la formation des enseignants » à partir de l'hypothèse d'un transfert des « pratiques professionnelles d'enseignement » vers des « pratiques académiques de formation ».

Le défi consiste donc à articuler dans un programme de recherches interinstitutionnel, recherche et expertises afin de :

- décrire les processus sous-jacents d'éventuels *transferts* d'expertises d'enseignement vers la configuration d'expertises de formation, en termes de « savoirs à enseigner » et de « savoirs pour enseigner » ;



- analyser la reconfiguration, en termes de transpositions didactiques, des savoirs à enseigner ;
- formaliser, soumettre à débat et évaluer collectivement, en associant les agents des différentes institutions impliquées, les *savoirs pour enseigner* qui circulent au sein des pratiques de formation, ceci compte tenu de l'absence de formations spécifiques à la fonction.



Références

- Barba, E., & Savarese, N. (Eds.). (2007). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Cuba : Alarcos.
- Bosseur, J.-Y. (2005). *Du son au signe*. Paris : Editions alternatives.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Cahiers de musiques traditionnelles. (1988). *De bouche à oreille, 1*. Repéré à <http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2290>
- Castarède, M.-F. (1995). L'éveil sonore et musical du jeune enfant : perspectives clinique et cognitive. *Enfance*, 3, 357-371.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier Garcia (Eds.), *Sociedad, escuela y matemáticas: aportaciones de la teoría antropológica de la didáctica* (pp. 705-746). Jaén: Universidad de Jaén.
- Coulangeon, Ph. (1999). Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation. *Genèses*, 36, 54-68.
- Coulon, A., Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur : enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Davidson, J. (Ed.). (2004). *The music practitioner : research for the music performer, teacher, and listener*. Londres : Ashgate Publishing.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Diderot, D. (1757/1968). Entretiens sur le fils naturel. In D. Diderot, *Œuvres esthétiques*. Paris : Garnier.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de la danse*. Paris : La Dispute.
- Ferrier, J.-L. (1988). *L'aventure de l'art au XX^e siècle. Peinture, sculpture, architecture*. Paris : Editions du Chêne.
- Geertz, C. (1986). L'art comme système culturel. In *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Grosbois, M., Ricco, G., & Sirota, R. (1992). *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir : étude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris : ADAPT (SNES).
- Grotowski, J. (1971). *Vers un théâtre pauvre*. Paris : L'Age d'homme.
- Hennion, A. (1993). L'histoire de l'art : leçons sur la médiation. *Réseaux*, 11(60), 9-38.
- Hennion, A. (2005). D'une sociologie de l'amateur à une pragmatique de l'attachement. In M.-M. Mervant Roux, *Le théâtre des amateurs : un théâtre de société(s)* (pp.127-132). Actes du colloque international des 24, 25 et 26 septembre 2004, Renne.
- Jaques-Dalcroze, E. (1981). *La musique et nous : notes sur notre double vie*. Genève-Paris : Slatkine.
- Juslin, P.N., & Persson, R.S. (2002). Emotional communication. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music* (pp. 219-233). Oxford : Oxford University Press.
- Karsenti, B. (1998). Techniques du corps et normes sociales : de Mauss à Leroi-Gouhran. *Intellectica*, 1-2(26-27), 227-239.
- Kemp, A., & Mills, J. (2002). Musical potential. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 3- 16). Oxford: Oxford University Press.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud.
- Lafaye, J.-J. (1998). *Aldo Ciccolini : musique et vérité*. Paris : Editions du félin.
- Leroi-Gourhan, A. (1964/1965). *Le geste et la parole*. Paris : Albin Michel.
- Lortat-Jacob, B. (2007). Formes et conditions de l'improvisation dans les musiques de tradition orale. In J.-J. Nattiez (Ed.), *L'Unité de la musique* (pp. 669-679). Arles : Actes sud.
- Mauss, M. (1969). *Œuvres III*. Paris : Editions de Minuit.
- Mabru, L. (2010). Une musique « appenzelloise » : les quintettes à cordes. *Musiker*, 17, 57-74.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Meyerhold, V. (2009). *Ecrits sur le théâtre (tome 2)*. Paris : L'Age d'homme.
- Meyerson, I. (1949). Comportement, travail, expérience, œuvre. *L'année psychologique*. 50(1), 77-82.



- Mili, I., Rickenmann, R., Merchán, C., & Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore / corps scénique / corps écrit. Corporeité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction - Constructions des didactique(s)*. Bruxelles, Genève : De Boeck.
- Morris, M. (2012). *Concise dictionary of social and cultural anthropology*. Oxford : Wiley Blackwell.
- Parncutt, R., & McPherson, G. (2002). *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Rastier, F. (2000). L'accès aux banques textuelles : des genres à la doxa. *Texto!*. Repéré à http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Acces.html
- Rink, J. (2004). The state of play in performance studies. In J. Davidson (Ed.), *The music practitioner: research for the music performer, teacher, and listener*. Londres: Ashgate Publishing.
- Rink, J. (2002). *Musical performance: a guide to understanding*. Cambridge: University Press.
- Simondon, G. (1964 / 1995). *L'Individu et sa genèse physico-biologique*. Paris : Jérôme Million.
- Schechner, R. (1984). Restauración del comportamiento. In E. Barba & N. Savarese (Eds.), *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral* (pp. 314-323). Cuba: Alarcos.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp.329-352). Bruxelles : DeBoeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.





VARIA





Comment enseigner l'interculturel ? Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes

Denis GAY¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Lausanne, Suisse) et **Moira LAFFRANCHINI NGOENHA**² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Comment aborder l'interculturel dans nos enseignements ? Nous souhaitons porter un regard rétrospectif sur quelques années d'enseignement de l'interculturel dans une HEP. Nous avons choisi de focaliser notre article sur les enjeux des stéréotypes, parce qu'il s'agit d'une problématique traitée de manière transversale dans la littérature sur la diversité. La pédagogie interculturelle est parfois détournée. L'utilisation des jeux et des activités « interculturelles » s'avère aussi ambiguë. Parfois, malgré leurs bonnes intentions, des enseignants mobilisent des catégorisations ethno-culturelles et participent à l'assignation identitaire et à l'ethnisation des rapports scolaires. Lorsque, dans le séminaire, les étudiants, futurs enseignants, prennent connaissance de ces situations, ils sont fréquemment choqués et les analysent avec acuité en termes de stéréotypes et d'ethnocentrisme.

S'il semble que des étudiants rencontrent des problèmes pour intégrer l'interculturel et considérer cette matière comme légitime, par ailleurs, ils font preuve d'une grande capacité à repérer, questionner et analyser les stéréotypes et pratiques discriminatoires ou racistes.

Mots-clés : Interculturel, stéréotypes, assignation identitaire, enseignement, ethnocentrisme, discrimination.

Introduction

Le champ de l'interculturel est d'une formidable complexité et la notion d'interculturalité d'une polysémie extrême (Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011). D'un côté, des recherches de multiples disciplines portent sur l'« interculturel » : psychologie (Leanza & Gajardo, 2011), anthropologie (Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011, Hall 1978), sciences de la communication (Dahl, 2006), sociologie (Demorgon, 2002 et 2010), sciences de l'éducation (Dasen & Perregaux 2002, Ogay 2006, Ogay & Edelmann 2011, 2016), psychologie sociale (Gremion, 2006), psychologie (Muller Mirza, 2016 ; Muller Mirza et Grossen, 2017 ; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder et Nicollin, 2014)... D'un autre côté, la notion « interculturalité » ou son substantif « interculturel » est de plus en plus invoquée dans divers domaines : la santé, l'enseignement, l'éducation, le travail social, la communication... où elle est en particulier utilisée pour établir des normes professionnelles et pour préciser des compétences professionnelles. Elle donne lieu à une pédagogie, puis à une éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 2011).

1. Contact : denis.gay@unil.ch

2. Contact : moira.laffranchini-ngoenha@hepl.ch



C'est en connaissance de tout cet arrière-plan mêlant savoir, application pratique et politique que nous nous demandons : qu'est-ce qui est fondamental à transmettre aux futurs enseignants ? Nous avons remarqué qu'une question primordiale traverse les réflexions actuelles et les critiques sur l'interculturel (Dervin, 2010 ; Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011 : 23 ; Leanza & Gajardo, 2011) : celle de la construction de stéréotypes³ socio-culturels et des propos essentialisants. Déjà en 1990 Carmel Camilleri affirmait que le principal danger des enseignements de l'interculturel consistait à sacrifier et à figer la culture de l'autre. Broyon, M.-A., Changkakoti, N., & Sanchez-Mazas, M. (2015, p.20-21) soulignent à quel point cette question reste d'actualité.

Dans le cadre de nos fonctions à la HEP-VD, nous avons donc axé nos enseignements sur la critique et la déconstruction des stéréotypes et des discours essentialisants ; cette thématique est par conséquent le fil conducteur de notre article. Nous la considérons comme la première question à traiter parce que toute autre considération nous semblerait caduque si celle-ci n'est pas intégrée par les acteurs de l'école.

Nous souhaitons amener les étudiants⁴ à porter un regard critique sur trois dimensions imbriquées qui sont centrales dans l'enseignement de l'interculturel. Nous les illustrerons dans la suite de cet article :

- la reproduction des stéréotypes socio-culturels, et plus généralement la remise en question des catégorisations ;
- les processus d'assignation identitaire et d'ethnisation des rapports scolaires, en particulier lorsqu'ils sont impulsés par les enseignants ;
- l'exclusion, la discrimination, les discours et pratiques racistes.

A partir de notre pratique de l'enseignement de l'interculturel à la HEP-Vaud, notre but est de faire quelques *propositions concrètes* de l'enseignement de l'interculturel. Cet article expose d'abord le contexte national et institutionnel de l'enseignement de l'interculturel, qui permet de comprendre les pratiques scolaires. Ensuite, deux situations illustrent les usages des stéréotypes par des enseignants et leur fonction d'exclusion. Puis, dans le séminaire, les étudiants prennent connaissance de situations où l'enseignant procède à des catégorisations sociales, notamment «étranger», et ainsi effectue une assignation identitaire. Ainsi, des jeux et des

3. Nous nous fondons sur deux définitions des stéréotypes. La première met l'accent sur le caractère insensible à la contradiction : «Croyances concernant des classes d'individus, des groupes ou des objets qui sont préconçues, c'est-à-dire qui ne relèvent pas d'une appréciation neuve de chaque phénomène mais d'habitudes de jugement et d'attentes routinières. [...] Un stéréotype est une croyance qui ne se donne pas comme une hypothèse confirmée par des preuves mais est plutôt considérée, entièrement ou partiellement à tort, comme un fait établi» (Jahoda, 1964, p. 694). Une deuxième perspective souligne sa fonction identitaire : les stéréotypes sont réducteurs. Ils «projettent une image figée sur les autres, en général négative». Les stéréotypes «sont des jugements d'essence qui constituent l'autre en pôle négatif et produisent ainsi de l'altérité» (Bromberger, Centlivres, Collomb, 1989, p. 99).

Par ailleurs, l'essentialisation «consiste à attribuer certains traits spécifiques à l'ensemble d'une communauté, indépendamment des trajectoires individuelles et des variantes exprimées par divers sous-groupes» (Leservoisier & Vidal, 2007, p. 276).

Nous pourrions préciser encore qu'il s'agit d'un processus d'attribution de caractères d'essence à l'autre, c'est-à-dire de caractères considérés comme liés à l'autre et donc figés, et donnés une fois pour toute et interchangeable.

4. Afin de ne pas alourdir le texte, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.



activités « interculturels » apparaissent ambigus. Des pratiques enseignantes faites avec beaucoup de bonne volonté s'avèrent parfois aller à l'encontre des principes de la pédagogie interculturelle et de l'inclusion de tous les élèves.

À un autre niveau, nous montrerons en conclusion que les cours et séminaires poursuivent un double objectif. D'un côté, les étudiants sont invités à opérer une rupture avec des notions du sens commun qu'ils ont intégrées et/ou qui sont véhiculées par des enseignants. De l'autre, ils sont conviés à s'approprier des outils de compréhension de la réalité scolaire. Nous proposons de conjuguer ces deux modalités dans l'enseignement de l'interculturel.

Le cadre institutionnel

En 2001, l'École Normale Supérieure de Lausanne est remplacée par une nouvelle institution de formation des enseignants de niveau tertiaire appelée Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD). L'année précédente, une recommandation de la CDIP (Conférence des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique, 2000) rend obligatoire l'enseignement de l'interculturalité dans les Hautes Écoles Pédagogiques, c'est-à-dire les institutions de formation d'enseignants de Suisse. Il ne s'agit pas seulement d'une coïncidence chronologique, mais bien de l'aboutissement d'un long cheminement sur la prise en considération de la diversité culturelle et linguistique dans le système éducatif suisse (COHEP, 2007 ; Sieber et Bischoff, 2007 ; Allemann-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux, 1999).

Dans cet article, nous présentons nos choix pour le séminaire d'interculturalité donné aux futurs enseignants de l'enseignement primaire (correspondant en Suisse aux 8 premières années de scolarisation dès 4 ans, et en France aux niveaux allant de la section des Moyens de la maternelle jusqu'à la 6^e et au Québec allant d'une année avant la maternelle jusqu'à la 6^e primaire), en montrant la complexité des enjeux sous-jacents à l'apprentissage et à l'utilisation de la pédagogie interculturelle. Ces choix ont été effectués en nous référant à différentes approches interculturelles en sciences de l'éducation aussi bien qu'en tenant compte des attentes institutionnelles, en partant du cadre juridique suisse, la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire LEO du Canton de Vaud, le PER (Plan d'Études Romand) ou encore le *Référentiel des compétences professionnelles* de la HEP-VD. Tout ce dispositif juridique et éducatif, nous permet d'émettre une première constatation : l'interculturel n'est pas une option dans la société suisse ; les futurs enseignants doivent être formés à la pédagogie interculturelle.

17 ans se sont écoulés depuis l'obligation de l'enseignement de l'interculturalité et de la naissance de la HEP-VD, marqués par un cheminement plein d'embûches. Le plus important est certainement la difficile reconnaissance de cette approche (Dasen, 2002, p.7-28) à l'intérieur même du champ de l'éducation. S'il va de soi que tout futur enseignant doit suivre des cours de didactiques, de psychologie de l'enfant ou d'histoire de l'éducation, la nécessité de suivre des cours d'interculturalité est plus controversée. En d'autres termes, la place de l'interculturalité dans la pratique enseignante n'est pas complètement reconnue, ou encore, il est très répandu (voir les travaux de Martine Abdallah-Pretceille) de réduire l'interculturalité à la question de l'intégration des élèves issus de la migration ; quelques fois au genre ou à l'inclusion, soit pour paraphraser Franz Fanon, aux « damnés de la terre ».



Ces réticences autour de l'interculturel ne sont pas sans conséquences pour les étudiants futurs enseignants. Parmi ces réticences notons l'idée que l'interculturalité concerne les étrangers et constitue une pédagogie à part ou que trop d'insistance sur la diversité met en danger l'identité suisse ; ou encore, ce sont les étrangers qui doivent faire des efforts pour s'intégrer. Les plus concernés par l'interculturalité sont ceux qui ont déjà un parcours et une expérience soit de migration soit de diversité, mais parmi ceux-ci quelques-uns pensent « tout savoir et n'avoir rien à apprendre ». Avec le temps, nous pourrions imaginer qu'à la suite de phénomènes de mondialisation économique et culturelle (Leclerc, 2000 ; Marramao, 2003), de développement de la globalisation comme ensemble de flux migratoires, technologiques, financiers, et culturels divergents (Appadurai, 2001), la construction d'un eukoumène global (Hannerz, 2002), l'interculturalisation du monde (Demorgon, 2002, 2010), la nécessité d'une vision globale de l'être humain (Morin, 2000), la « sensibilité interculturelle » grandirait et par conséquent l'espace qui lui est accordé dans la pédagogie, augmenterait aussi. Si nous regardons le contexte de la HEP-Vaud, les cours sont obligatoires dans la formation Bachelor Primaire, mais optionnels dans la formation Master en enseignement secondaire 1 et 2, soit pour les futurs enseignants des élèves de 10 à 18 ans (collège et gymnase) ; même si des contenus « interculturels » sont traités dans d'autres modules, par exemple la gestion de classe, l'anthropologie de l'école, la didactique du français ou de la géographie. Si nous pouvons nous réjouir de la présence du champ de l'interculturel dans les différents enseignements donnés à la HEP-Vaud, leur fragmentation augmente la difficulté des étudiants à établir des liens entre les différentes compétences transmises dans ces enseignements, laissant apercevoir la dilution ou la dispersion des objectifs de la pédagogie interculturelle.

Après 40 ans de questionnements sur l'intégration des élèves issus de la migration à l'école depuis la première recommandation de la CDIP sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en 1972, seulement 17 ans après l'introduction de l'interculturalité dans la formation des enseignants, nous faisons l'amer constat que, à la suite de la réforme du plan d'étude Bachelor en 2012, ce domaine du savoir perd moitié des heures de formation, même si sur l'ensemble, l'on gagne en nombre de crédits. Comment interpréter cet état de fait ? Une simple réorganisation des études pour un métier qui devient de plus en plus exigeant ? N'y a-t-il pas une contradiction entre la globalisation grandissante et la diminution de l'espace pédagogique de l'interculturalité ? N'y a-t-il plus besoin de se former à l'interculturel ? Cela serait tellement banal, comme nous vivons dans une société diverse culturellement, nous serions des « experts » des rapports interculturels ! Ou peut-être que les questions liées à l'altérité, à l'immigration, à l'intégration seraient marginales dans notre société, et ne mériteraient plus une attention particulière ? !

La Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud travaille par compétences (*Référentiel de compétences*). Le document-cadre de la CDIP (2000) parle aussi de compétences interculturelles, ce qui pourrait donner l'impression de l'augmentation des exigences pour la profession d'enseignant : cela correspond par ailleurs au sentiment des étudiants en formation aussi bien que de nombreux enseignants en poste. A la lecture attentive du Dossier 60 de la CDIP (2000, p.1), il est mentionné que toute pédagogie doit être interculturelle « La pédagogie interculturelle, c'est la pédagogie de la pluralité, la pédagogie tout simplement. (d'après Paul Moor) » ; ce qui voudrait dire que la pédagogie interculturelle ne devrait pas être une



pédagogie à côté des autres, mais bien à « l'intérieur » de tous les domaines du savoir. En résumé, la pédagogie interculturelle exige une disposition à une ouverture à toute forme de diversité de la part de l'enseignant ; elle coïncide avec la compétence numéro 3 du *Référentiel de compétences* qui demande au futur enseignant d'agir d'une « façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Une deuxième compétence interculturelle est celle non seulement de ne pas discriminer, mais aussi de respecter et même de valoriser les cultures quelle que soit l'origine. Elle est déclinée dans le niveau de maîtrise 3.5 « Éviter toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues ». Ces deux éléments font référence à la personne même de l'enseignant, à sa posture : la posture de l'enseignant, son sens éthique, ne relève désormais plus de l'arbitre, mais s'inscrit dans le cadre normatif, voire législatif. La compétence no 4 prévoit de « Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études » avec son niveau de maîtrise 4.4 « Prendre en considération les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement ». Donc, il est demandé aux enseignants de développer du matériel pédagogique et des situations qui mettent en jeu l'altérité.

Cours et séminaires : la difficulté du passage de la théorie à la pratique

Dans le cours, nous proposons pour commencer l'étude théorique d'un certain nombre de notions comme celle de culture, d'identité culturelle, d'appartenance, de modèles de gestion de l'altérité (assimilationnisme, intégrationnisme, multiculturalisme, interculturelité) ou d'altérité. Il s'agit tout d'abord de former les futurs enseignants et puis les élèves, à l'ouverture au monde, à la nécessité d'une cohésion sociale, à la création d'un espace de citoyenneté commune à tous les habitants indépendamment de leurs origines sociales ou culturelles ; pour cela, la connaissance de théories sur la culture et le fonctionnement de la société sont indispensables. Il s'agit ensuite de traduire ce savoir en « posture » de l'enseignant et de là, pouvoir procéder à une transposition didactique de ces compétences interculturelles au travers des disciplines enseignées à l'école primaire ou encore dans la gestion de classe. L'étudiant doit pouvoir donner du sens au savoir interculturel et être concerné par l'hétérogénéité de la classe. De plus, il est invité à utiliser cette hétérogénéité comme une ressource et non comme un problème.

Néanmoins, il subsiste un décalage entre la compréhension intellectuelle des concepts enseignés et sa mise en pratique concrète ; en d'autres termes, la connaissance de la théorie n'impliquerait pas nécessairement un changement de « posture » et l'adéquation des pratiques pédagogiques. En effet, l'on constate que certains conditionnements sociaux font obstacle à la mise en pratique de l'éducation interculturelle. Alors que les étudiants considèrent la didactique disciplinaire comme une ressource indispensable pour enseigner, l'éducation interculturelle est l'objet de davantage de résistances et d'incompréhensions (liées à des convictions individuelles et des stéréotypes sociaux). Les étudiants effectueraient un déplacement de l'éducation interculturelle du champ du savoir vers le domaine des avis politiques ou éthiques.



C'est pourquoi nous proposons des exercices en classe visant en particulier la prise de conscience et l'analyse des processus de catégorisations quotidiennes (nationales, régionales, raciales, langagières, religieuses, etc.) et de leurs conséquences. Dans les discussions avec les étudiants apparaissent parfois des difficultés d'intégration des principes interculturels et des équivoques concernant leur interprétation. Deux exemples illustrent ce propos :

Exemple 1 – Détournement de la PIC : les activités de Noël

Une enseignante d'école primaire prépare les activités de Noël pour sa classe ; activités qui auront lieu pendant le mois de décembre. Ces activités comprennent des chants, des bricolages pour décorer le sapin ou les fenêtres et des cadeaux pour les parents. Le contenu de ces activités fait référence au Père Noël, au sapin et au cadeau. La maitresse évite en particulier de parler de religion, de foi, de croyance, de Dieu ou d'autres thématiques mobilisant la religion. Comme dans 23 autres cantons, le système éducatif du canton de Vaud n'a pas adopté un principe général de la laïcité, mais celui de « l'indifférence à l'égard des religions », qui est ouvert à la présence des religions à l'école, mais sans en privilégier aucune. Dans cet état d'esprit, l'enseignante convoque les parents d'Amir, élève de confession musulmane, afin de les rendre attentifs au programme particulier qui aura lieu le mois suivant et des arrangements nécessaires pour Amir. Les parents se disent satisfaits et touchés du respect que la maitresse et l'école montrent envers leurs convictions religieuses. La solution trouvée d'un commun accord est que Amir ira dans une autre classe pendant les activités de Noël, ou à défaut, dans la salle des maîtres ou encore au secrétariat avec du travail individuel à faire.

On constate ici que malgré la bonne volonté de la maitresse d'école primaire et son respect pour la diversité culturelle et religieuse, son action ne s'inscrit pas dans le fondement de la pédagogie interculturelle défendue en Suisse, qui préconise, entre autres, l'inclusion de tous les élèves dans la classe, soit la création d'un espace de vie commune. Ainsi, permettre à Amir de sortir de la classe pendant les activités de Noël, c'est aussi le couper de la classe, d'un moment de sociabilité particulier, de l'interdire de pratiquer des activités créatrices manuelles, de surcroît en groupe, mais également et surtout, de mieux comprendre la fête de Noël dans le pays dans lequel il vit. La maitresse aussi bien que les parents ont également mélangé le côté religieux de Noël et son caractère social et culturel.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la solution, bien que partie d'un esprit d'ouverture et de respect, n'atteint pas un objectif fondamental de la pédagogie interculturelle qui est celui de l'inclusion de tous les élèves dans l'espace classe.

Exemple 2 – Reproduction des préjugés : l'accueil de deux nouvelles élèves

La reproduction des stéréotypes et de notions du sens commun est illustrée dans la situation suivante. A la rentrée scolaire, la maitresse d'école primaire accueille dans sa classe deux nouvelles élèves arrivées tout récemment depuis l'étranger. La première élève, Aïcha, est d'origine africaine, de peau noire et réservée ; elle parle peu. La deuxième élève, Elisa, est blanche ressortissante d'un pays européen et, elle aussi, discrète, s'exprime peu. L'enseignante n'a encore reçu aucune information les concernant ; elle doit donc faire appel à son expérience pour bien



accueillir et intégrer les deux petites nouvelles. Pour Aïcha, qui semble complètement perdue et ne comprend pas un mot de français, elle envisage des cours de CIF (Cours Intensifs de Français), des enseignements de LCO (langue et culture d'origine) ou encore des moments de soutien pédagogique avec la stagiaire (étudiante et future enseignante).

Elisa semble être plutôt timide et réservée : avant de lui imposer tout le dispositif de soutien, il faudrait lui laisser le temps de s'adapter, pense la maitresse. Lors d'activités en petits groupes dans une petite salle adjacente à la salle de classe, la stagiaire se rend compte que Aïcha est parfaitement francophone venant du Sénégal et ayant suivi une scolarisation en français, alors que Elisa ne parle pas français et vient juste d'arriver du Kosovo.

Nous constatons ici que malgré la bonne volonté, le dynamisme et aussi la compétence que la maitresse démontre dans la prise en charge des nouvelles élèves, plusieurs phénomènes subsistent qui vont juste à l'encontre du but, soit la bonne intégration des élèves dans leur nouvelle classe. Il s'agit d'une part, de la manifestation de stéréotypes et d'autre part, du processus d'assignation identitaire. L'enseignante présuppose, certainement inconsciemment, que la petite Aïcha ne parle pas français ou pas « comme il faut », en référence au statut du français en Afrique et du niveau d'éducation de ce continent. Sa timidité est envisagée comme un manque de savoir, dans une interprétation racialisée. Elisa est blanche, porte un prénom familier : assurément elle ne vient pas de très loin (attribution d'origine) ! Sa timidité est considérée comme un trait individuel, dans un processus de psychologisation. Ces présupposés empêchent également l'enseignante de se renseigner sur l'origine exacte des deux élèves.

Compte tenu de ces deux exemples, il est nécessaire de proposer un enseignement qui mette en situation l'altérité et qui fasse prendre conscience des différents stéréotypes et préjugés véhiculés par la société en général et intégrés inconsciemment dans nos attitudes et comportements. Notre enseignement vise donc l'approfondissement des thématiques abordées au cours de façon plus théorique, en donnant des outils de réflexion et surtout des outils pédagogiques pour rendre attentif le futur enseignant à toutes les formes de différences culturelles et qui favorisent la gestion de la classe et l'apprentissage chez les élèves, en lien avec la non-discrimination et visant la construction d'un climat de classe harmonieux, le respect de la différence et, à long terme, la construction d'une cohésion sociale.

Les ambiguïtés de l'interculturel

Afin de répondre à ces difficultés, dans les séminaires nous abordons de front ces deux dimensions : d'une part la valorisation de tous les élèves, quels que soient leurs origines et d'autre part la reproduction des stéréotypes et des formes de discrimination. Nos champs de référence sont les théories de l'ethnicité et des constructions identitaires (Barth, 1969 ; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995 ; Martiniello, 1995 ; Gay, 2009), des migrations, du transnationalisme et de la globalisation (Abélès, 2008), du pouvoir (Lewellen, 2003) et bien entendu de l'interculturalité (Lavan- chy, Dervin & Gajardo, 2011 ; Dasen & Perregaux, 2002 ; Ogay, Zharkova Fattore, Borruat, Gakuba, Gremion & Hutter, 2008).



Nous nous attelons dans ce sous-chapitre à décrire le déroulement du séminaire (composé de trois séances de 1h30). La première séance amène les étudiants à se questionner sur les catégorisations, c'est-à-dire les éléments culturels permettant de donner du sens au monde, qui sont mobilisées par des enseignants à propos des élèves, de leurs comportements, compétences et identités. Ce dispositif a pour objectif de rendre les expressions familières étranges et questionnables, autrement dit d'opérer une distanciation avec leur culture et une déstabilisation de leur sens commun. Les étudiants reçoivent la consigne de récolter deux expressions qui ont été utilisées par des enseignants à l'égard des élèves. Le formateur demande aux étudiants d'exprimer chacun un énoncé. Il en écrit rapidement une vingtaine au tableau. De manière systématique, plus de 80% des expressions retenues par les étudiants comportent un jugement négatif. Par exemple, «arrogant», «agité», «distrait», «fumiste», «elle a de la réserve sous le pied»...⁵ La découverte du résultat suscite des remarques, des étonnements. Le formateur leur renvoie alors la question : «Dans quelle mesure notre culture scolaire privilégie-t-elle les jugements négatifs ?»

Après cette brève partie générale, le séminaire se focalise sur les catégorisations et représentations à l'égard des élèves, spécifiquement dans le domaine social (statut socio-économique des parents, métiers, formation des parents...) et le domaine culturel (langue, religion, région, nationalité, ...).

Dans la deuxième séance, sept concepts fondamentaux sont travaillés : catégorisation, stéréotype, préjugé, racisme, ethnocentrisme, discrimination et décentration. Nous abordons la construction socio-historique des stéréotypes, notamment au moyen de l'article de Jean Poiret (2006) sur les Noirs en France. Nous développons comment la catégorie et les stéréotypes associés aux «Africains» sont le fruit des rapports de pouvoir entre l'Europe et l'Afrique. Un moment clé de cette construction a été la fin du 19^e siècle. Alors l'évolutionnisme social dominait les sciences sociales. Il était d'un côté un moyen de comprendre et de classer les sociétés, mais aussi de les dominer en les reléguant à un échelon inférieur de l'évolution et en diffusant une conception ethnocentrique et stéréotypée de la diversité culturelle. C'est bien dans des rapports de pouvoir que ces catégories sont véhiculées et diffusées. Connaître ce processus de construction socio-politique des stéréotypes qui apparaissent aujourd'hui à l'école devrait permettre aux enseignants de les questionner et de les rejeter.

Le séminaire poursuit ce questionnement à propos du pouvoir : les situations scolaires actuelles sont analysées en terme du pouvoir formel/informel (Eckmann, 2009, p.51-56) et de la violence symbolique (Bourdieu, 1998). Puis, intervient l'exercice sur le photolangage qui sera analysé en détail ci-dessous.

Lors de la troisième et dernière séance, les étudiants relatent des observations qu'ils ont effectuées à l'école où ils font leur stage. Ils reçoivent la consigne de choisir et de décrire une situation qui est significative de leur point de vue. Ils doivent mettre en évidence des catégorisations ou dimensions sociales et culturelles (liées à la langue, la religion, la nation, la région, etc.), décrire la situation dans son contexte et en faire une double analyse, d'une part à partir des concepts déjà étudiés et d'autre part, en prenant position en tant que futur enseignant.

5. Voir les articles qui décrivent et analysent cette activité : Gay 2010a, 2010b, 2010c, 2013.



La grande majorité des séquences observées (plus de 90%) focalisent sur des problèmes de discrimination, d'usage de préjugés, de stéréotypes ou des expressions ethnocentriques, et non pas sur des utilisations de la diversité sociale et culturelle comme une ressource. Ceci peut être en partie dû à notre enseignement qui met l'accent sur ces concepts.

Nous présentons donc aux étudiants en détail une séquence pédagogique conçue pour prendre conscience des ambiguïtés des jeux ou activités interculturels. C'est l'occasion de leur rappeler que l'approche interculturelle dans la pratique enseignante ne se limite pas à certaines activités et à certaines périodes de la journée scolaire, mais qu'il s'agit d'une posture à endosser en toute circonstance. Néanmoins, des exercices ou jeux se fondent explicitement sur l'interculturel.

Parmi ceux-ci, le photolangage «L'humanité en mouvement» publié par alliance-sud (2015)⁶ comporte 50 photos en noir et blanc. Il prévoit d'abord avec les élèves les causes et les conséquences des migrations, la diversité des formes de migration, et l'intégration versus le rejet de l'autre, etc. Les objectifs tels que exposés dans la brochure de présentation du jeu sont les suivants : aborder les thèmes de la migration en laissant une large place aux émotions des élèves ; faire appel aux «images intérieures» (représentations) que nous avons tous construites sur la base de nos expériences et de notre opinion ; prendre conscience de ces images intérieures, car elles influencent nos pensées et nos sentiments à l'égard des personnes (inconnues) que nous rencontrons. La brochure propose que les élèves étudient les photos d'une part en analysant la composition de l'image, et d'autre part en décrivant le contenu de la photo et en y réagissant.

Nous avons choisi ce photolangage parce qu'il est utilisé dans une recherche psychologique. En effet, Muller Mirza et Grossen (2017) – avec la collaboration de de Diesbach-Dolder qui a écrit sa thèse sur ce thème – ont mis sur pied une recherche sur la prise en compte des émotions et des expériences personnelles des élèves dans le cadre d'activités relevant d'approches interculturelles en éducation. Leur question de recherche – fondamentale pour les formateurs d'enseignants – est la suivante : lorsque les thèmes étudiés à l'école sont proches de débats publics et des diverses appartenances des élèves (notamment en lien avec les parcours migratoires de leurs familles), lorsqu'ils ont une forte résonance émotionnelle, est-il possible d'amener ces élèves à prendre de la distance avec leurs émotions et avec leurs expériences, et de les conceptualiser ? Plus précisément, comment des élèves conceptualisent *le rapport à l'autre* dans des activités interculturelles suscitant des émotions et l'expression d'expériences personnelles ?

À partir d'une perspective psychologique socio-culturelle (Bruner, 1991) les chercheuses montrent dans quelles conditions a lieu un processus de secondarisation et ainsi de conceptualisation (Muller Mirza, 2016 ; Muller Mirza & Grossen, 2017 ; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder, Nicolin, 2014).

Sur le plan méthodologique, elles ont sélectionné le photolangage «l'humanité en mouvement» (alliancesud, 2005) et l'ont proposé à des enseignantes qui l'ont utilisé en classe. Elles ont enregistré les leçons et effectué des entretiens avec

6. Disponible chez alliancesud : cette fondation fournit de nombreuses activités pédagogiques d'une grande richesse. Repéré à <http://www.education21.ch/fr/home>



chacune des enseignantes. Grâce à cette recherche en cours et au mémoire de Snapir (2013) faisant partie de cette recherche, nous avons eu accès à des retranscriptions de l'utilisation effective de ce jeu par deux enseignantes du canton de Vaud. C'est à partir de ces éléments que nous avons créé l'activité pédagogique utilisée dans le séminaire d'interculturalité de la HEP. Notons par ailleurs que nous avons à dessein choisi des séquences questionnables et problématiques sur le plan professionnel, car elles semblaient plus riches d'enseignement pour une analyse à la fois anthropologique et en lien avec la pratique professionnelle.

L'enjeu de la reproduction des stéréotypes

Dans le séminaire, le formateur présente aux étudiants une première scène scolaire : l'enseignante montre une célèbre photo prise par Sebastião Salgado (n°44 du photolangage) et représentant des files de personnes alignées dans la boue attendant de recevoir de l'eau. Puis, elle demande aux élèves de 13 à 14 ans appartenant au niveau de 10^e Harmos, - correspondant à la 4^e en France et à la 8^e au Canada -, de commenter cette photo et de réagir à celle-ci. Parmi toutes les photos utilisées par cette enseignante, c'est la seule qui concerne l'Afrique (Snapir, 2013, p.57). C'est donc le seul passage, très bref, à propos de ce continent.

La consigne donnée aux étudiants est « comment analysez-vous cette séquence ? Et comment vous positionnez-vous ? »

Voici la séquence :

Tina : Ben ça se passe en Afrique. Ils sont tous en train d'attendre leur tour pour remplir les bidons d'eau pour boire. J crois qu'il fait froid parce qu'il y en a qui sont avec des couvertures. Et puis, cette photo est récente parce que même maintenant, en Afrique ou dans d'autres pays, y en a qui meurent de soif ou de faim.

Estelle : Quelle première impression a dégagé cette photo quand tu l'as vue ?

Tina : Ben, ce sont des gens malheureux. Ils n'ont pas beaucoup d'argent. Ils n'ont pas la chance qu'on a nous.

Ils meurent de soif, puis de froid. Ils n'ont pas d'habits. (Snapir, 2013, p.57).

Les étudiants donnent des réponses multiples. Par exemple certains mettent en évidence que l'enseignante suit bien l'objectif du jeu : faire exprimer les émotions. D'autres évoquent que ces discours donnent une image figée de l'Afrique, le formateur poursuit dans ce sens et met en évidence l'enjeu de la reproduction des stéréotypes. Les Africains apparaissent comme pauvres, manquant d'eau et de nourriture. L'autre est défini par le manque qui marque son infériorité. C'est un discours ethnocentrique. Nous insistons sur la distinction entre d'une part l'ethnocentrisme et d'autre part la discrimination, les propos racistes qui eux posent problème quelle que soit la situation contrairement aux expressions ethnocentriques. En effet, reproduire un stéréotype pose problème. Il s'agit d'un cliché, d'une image figée, simplificatrice et réductrice. Les stéréotypes (Bromberger, Centlivres & Collob, 1989) sont fréquemment associés à des jugements de valeur. Il faut donc être rendu attentif à ce processus cognitif problématique sur le plan de l'enseignement.

Afin d'éviter ce problème, le formateur propose une piste aux étudiants : se renseigner sur l'Afrique et mettre aussi en évidence sa diversité. Les populations migrantes y sont extrêmement diverses, entre les pays, les régions, les villes et les campagnes,



les origines et des parcours de vie et/ou de migration... Mettre en évidence cette diversité permet de présenter aux élèves une image plus complexe de l'Afrique.

Une autre piste présentée par le formateur est la suivante : les stéréotypes constituent malgré tout une ébauche de connaissance. Comme le dit Bromberger (1986, p.90) même si les stéréotypes nous renseignent

... plus sur les mécanismes de la perception populaire de l'altérité que sur les caractéristiques véritables des groupements humains qui leur servent de cibles (...), ils se fondent sur une ébauche de constat ethnographique, enregistrent, sur le mode de la caricature, des traits fondamentaux de comportement et, à ce titre, constituent de précieux indices pour l'investigation anthropologique. (p.90).

En tant qu'enseignant, il ne s'agit pas de « diaboliser » et d'éradiquer ces simplifications, mais d'en avoir conscience et de les mobiliser en toute conscience ou de les questionner et/ou de les complexifier. Malgré tout, les discours de Tina portent bel et bien sur une situation existante. Cette élève se positionne par rapport à cette situation. Il y aurait même un début de décentration dans le raisonnement de cette élève qui intègre dans son discours des éléments issus d'un monde autre qu'elle est en train de découvrir.

Une autre piste consiste à aborder la question de la couleur de peau et du racisme. Il s'agit d'opérer la déconstruction du concept de race. (Et ceci d'autant plus que des élèves auraient par eux-mêmes évoqué les différences phénotypiques⁷). Suivant l'âge des élèves, l'explication peut être assez simplifiée, par exemple « il y a longtemps, on a cru que des gens étaient plus intelligents à cause de leur couleur de peau. C'est faux. La couleur de peau n'a rien à voir avec l'intelligence ». Ou alors il est possible de déconstruire ce concept. La biologie a remis en question de manière fondamentale ce concept : les critères de classification phénotypiques classiques (couleur de peau, des cheveux, des yeux, forme du visage, morphologie...) sont arbitraires (Eriksen, 2010, 45-46 ; Langaney, Hubert Van Blijenburgh, & Sanchez-Mazas, 1992). L'anthropologie fait référence à la race aujourd'hui non plus pour rendre compte de la diversité de l'humanité, mais pour appréhender des rapports de pouvoir.

Une autre piste est proposée. Il s'agit de demander à plusieurs élèves de s'exprimer à propos d'un autre groupe. Leurs discours peuvent être ensuite analysés au moyen de la notion d'ethnocentrisme. Il est possible de classer les discours des élèves au moyen des notions de figure du bon et du mauvais sauvage. Ainsi nous montrons d'une part que les jugements négatifs, mais aussi positifs sur les sociétés sont ethnocentriques et d'autre part que le chemin de la compréhension de l'autre passe par la remise en question de l'ethnocentrisme.

L'enjeu de l'assignation identitaire

La thématique de l'assignation identitaire est développée à partir d'un deuxième extrait.

7. Dans de nombreux séminaires, les étudiants relatent de telles discriminations. Par exemple, un enfant dit à un de ses camarades « métis » que sa « tête est vide comme un djembé », à la suite d'une leçon de musique où des instruments d'origines très diverses ont été présentés aux élèves et utilisés par eux.



Dans une classe d'élèves de 11 à 12 ans (du niveau 8^e Harmos), l'enseignante utilise encore le photolangage. Ensuite, elle évoque le travail du père d'un élève portugais et débouche sur le thème du « retour au pays d'origine ».

Elise : Ouais exactement vous imaginez il est, il est au travail depuis 5h du matin jusqu'à 18h-18h30 le soir. C'est terrible ! Alors on peut comprendre que des gens qui ont eu une vie pas très très drôle ici en Suisse, ils aient envie de retourner dans leur propre pays. Y a beaucoup d'étrangers dans la classe, est-ce qu'il y en a qui aimeraient retourner dans leur propre pays y vivre toujours, pas seulement en vacances ? Qui c'est qui retourne dans son pays en vacances, dites moi ? (beaucoup de doigts se lèvent).

Elise : Voilà, eh ben regardez, ben regardez, presque toutes les mains se lèvent. Alors Bertrand bien sûr son propre pays c'est la Suisse donc il va pas y retourner (rires des élèves) Barbara tu n'y es jamais retournée toi dans ton pays ? Ah ouais tu y es aussi retournée, on est d'accord. Et puis Bea, toi tu ne retournes jamais en Italie ?

Bea : Oui des fois, mais c'est euh-

Elise : c'est pas régulier ? =

Bea : Non =

Elise : D'accord. C'est pas régulier parce qu'il y a trop longtemps que ta famille habite ici en Suisse j'imagine. Alors quand vous retournez en vacances ben à mon avis vous trouvez tout beau tout bien parce que c'est les vacances aussi pour vos copains et puis vos cousins cousines. Ça c'est sûr et puis c'est en été. Mais qui aurait envie d'y retourner pour y vivre ? (deux-trois doigts se lèvent). (Snapir, 2013).

Un peu plus tard :

Elise : Alors Bastien toi tu aimerais retourner dans ton pays, expliques moi pourquoi.

Bastien : Ben je sais pas moi j'aime bien. (Snapir, 2013).

De nombreux étudiants réagissent vivement à cette séquence. Ils questionnent le fait que l'enseignante donne déjà les réponses aux questions qu'elle pose. Parfois ils sont choqués : certains s'interrogent aussi sur l'utilisation du terme « étranger » et son effet possible sur la division de la classe. C'est bien cette analyse que poursuit le formateur. Seuls les « étrangers » sont invités à participer. En effet, l'enseignante s'adresse uniquement à des élèves qu'elle catégorise comme étrangers, puis elle disqualifie, discrédite la réponse d'un élève considéré comme « suisse ». Une telle division des élèves, légitimée par l'usage qu'en fait l'enseignante, est susceptible d'être reprise par les élèves et de favoriser une ethnicisation des rapports scolaires. L'enseignante définit elle-même les références identitaires des élèves : elle les impose. Il s'agit d'un processus d'assignation identitaire. En effet, l'identité sociale est multiple, dynamique et situationnelle (Moerman, 1994). Comme tous les membres de la société, les élèves sont susceptibles de manifester des appartenances très variées suivant les situations : appartenance au quartier, au groupe des amis du voisinage, à différentes nations, à des régions, religion, langues, etc. Dans la séquence étudiée, l'enseignante ne peut pas savoir a priori quelle est la place que ces élèves attribuent au pays d'origine dans leur représentation d'eux-mêmes aujourd'hui, dans leurs projets et dans la construction de leur propre histoire. Décider à la place de l'élève, c'est lui assigner une identité.



Au contraire, les activités de pédagogie interculturelle sont prévues pour tous les élèves de la classe. Par exemple la consigne évoque *l'origine* des élèves⁸ et chacun peut répondre quel que soit son lieu de naissance et le parcours de sa famille.

Ce point est crucial. Il montre que même des enseignantes aguerries, participant de manière volontaire à une recherche sur l'interculturel sont susceptibles de mettre en marche des mécanismes d'ethnisation, de division entre les élèves et de renforcement des stéréotypes qui constituent exactement l'opposé des effets souhaités.

Conclusion

Dans le vaste et complexe champ de l'interculturel, nous avons choisi de revenir à une question classique de l'interculturel, celle de la construction des stéréotypes par les enseignants. Nous avons mis en valeur d'une part les ambiguïtés et ambivalences des pratiques enseignantes et de jeux et activités « interculturels » et de l'autre, la réception de ces pratiques par les étudiants.

Si certains étudiants rencontrent des résistances à la compréhension et à l'utilisation de la pédagogie interculturelle, nous pouvons dire qu'ils font preuve d'une grande capacité à observer des situations scolaires qu'ils analysent au moyen des concepts de stéréotypes, préjugés, discrimination et ethnocentrisme. En effet, comme nous l'avons vu, environ 90% des observations effectuées par les étudiants étaient appréhendées dans ces termes alors que le protocole d'observation a été élaboré en vue de ne pas être inductif. De manière générale, les étudiants questionnent les usages de stéréotype et savent proposer et justifier d'autres pratiques à mettre en place.

Dans nos enseignements, nous avons poursuivi un objectif fondamental : développer la compétence à repérer la discrimination, le renforcement des stéréotypes et l'ethnisation des rapports scolaires et à favoriser l'inclusion des élèves de toutes origines. Cette compétence interculturelle se décline en deux aspects : celui d'être capable de repérer la discrimination chez les autres et celui de prendre conscience de ses catégorisations, stéréotypes et préjugés. Le deuxième demande aux étudiants de se remettre en question en adoptant une démarche réflexive et autocritique. Par ailleurs, comme indiqué plus haut, cette démarche pourrait être entravée par leurs convictions sociales, religieuses et politiques. Proposer des activités de pédagogie interculturelle est donc un exercice déstabilisant pour les étudiants. Il est également déroutant parce que des étudiants en formation Bachelor sont parfois à la recherche de « recettes » ou de procédures standardisées à appliquer.

La sociologie et l'anthropologie doivent-elles déstabiliser le sens commun ou effectuer un « équipement cognitif » ? Telle est la question que posent Losego et Pagnossin (2010, p.9) en faisant référence à Baluteau (2002 et 2005). Elle permet d'opérer une distanciation avec nos expériences de formateurs et de les resituer dans un contexte plus général, celui de l'utilisation de ces sciences sociales dans la formation des enseignants. Notre réponse est l'un ET l'autre : nos enseignements conjuguent ces deux modalités.

8. Par exemple : *Un pas vers l'autre : le dialogue interculturel dans les structures de l'enfance de la Ville de Lausanne*. Repéré à <http://www.lausanne.ch/lausanne-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-quartiers/secretariat-general-ejq/delegation-enfance/un-pas-vers-autre/extrasArea/0/links/01/linkBinary/brochure-expo.pdf>



D'une part, il s'agit d'utiliser les sciences sociales en vue de déconstruire et de remettre en question des notions du sens commun en usage chez des enseignants et des étudiants, ce qui a pour objectif de susciter une déstabilisation de certaines évidences. Cette perspective s'inscrit dans une vaste démarche classique des sciences sociales, et se réfère en particulier au rejet des prénotions selon Durkheim (1987) et à la rupture épistémologique avec le sens commun (Bourdieu, Passeron & Chamboredon, 1968). Dans cette perspective, nous avons pour objectif que les étudiants s'interrogent à propos des évidences partagées entre enseignants à l'école et voient certaines de leurs notions du sens commun déstabilisées, ce qui s'inscrit pleinement dans une démarche réflexive fortement revendiquée à la HEP et centrale dans le référentiel des compétences et le Plan d'Etudes Romand. Néanmoins, Losego et Pagnossin (2010, p.9) soulignent un désavantage de cette option : «le novice (laïc, profane) est toujours un peu coupable d'user des notions de 'sens commun'». Tous les étudiants ne sont pas disposés à entrer dans un processus d'interrogation sur soi-même et de relativisation des notions construites dans leur milieu social et à travers leur parcours culturel.

Dans ce sens, Baluteau (2002, p.77) énonce une autre modalité : «l'équipement cognitif» qui consiste à «doter les formés de ressources professionnelles mobilisables dans l'exercice du métier». Autrement dit, le savoir savant présenté par les formateurs, est utilisé «comme un appui pour problématiser les situations ordinaires de la profession». Ce type d'enseignement est perçu ainsi par les étudiants : la sociologie fournit aux étudiants «une vision plus globale de leurs situations professionnelles mais ne contribue que de manière mitigée à rompre avec le sens commun» (Jacquemet & Ruppen, in Losego & Pagnossin 2010, p.11).

D'un côté, nous tentons de déstabiliser certaines évidences et notions du sens commun des étudiants dans nos enseignements, en phase avec le Référentiel de Compétences (HEP-VD). De l'autre, nous leur fournissons une série d'outils, (sans pour autant leur donner des recettes ou des modes d'emploi de l'interculturel). Dans ce domaine, comme dans tant d'autres, il n'existe pas pour les enseignants de procédures, de marches à suivre toujours valables, quel que soit le contexte. Les futurs enseignants doivent être capables de saisir les conséquences potentielles de leurs choix pédagogiques, en particulier en matière de la gestion de la diversité sociale et culturelle. Des outils plus ou moins concrets consistent dans l'appareil conceptuel (stéréotype, ethnocentrisme, violence symbolique ou approche systémique...), le rapport dialogique entre universalisme et relativisme (Ogay & Edelmann, 2011 et 2016), mais aussi des méthodes d'observations, de prise de notes, de supervision, etc. Ainsi, ces concepts permettent d'éclairer les situations scolaires. En conclusion, nous analysons les enjeux des stéréotypes et les ambiguïtés des activités «interculturelles» en conjuguant les deux perspectives de la déconstruction des notions du sens commun et de l'«équipement cognitif».



Références

- Abdallah-Preteceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris : Payot.
- Akkari, A., Changkakoti, N., & Perregaux, Ch. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4.
- Akkari, A. (2010). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Alliancesud. (2005). *L'humanité en mouvement*. Berne : Schulverlag.
- Amselle, J.-L. (2000). La globalisation « Grand Partage » ou mauvais cadrage ? *L'Homme*, 156, 207-225.
- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la mondialisation*. Paris : Payot.
- Barbot, M.-J., & Dervin, F. (2011). Rencontres interculturelles et formation. *Education Permanente*, 186.
- Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d'IUFM. *Education et sociétés*, 1(9), 73-85.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ?* Paris : Fabert.
- Barth, F. (1969). Introduction. In F. Barth (Ed.), *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference* (pp. 9-38). Bergen: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Bromberger, C. (1986). Les blagues ethniques dans le nord de l'Iran : sens et fonctions d'un corpus de récits facétieux. *Cahiers de littérature orale* 20, 73-101.
- Bromberger, C., Centlivres, P., & Collomb, G. (1989). Entre le local et le global : les figures de l'identité. In C. Bromberger, & P. Centlivres (Eds.), *L'autre et le semblable* (pp. 137-145). Paris : Presses du CNRS.
- Broyon, M.-A., Changkakoti, N., & Sanchez-Mazas, M. (2015). *Education à la diversité : décalages, impensés, avancées*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.
- CDIP. (1995). *Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants 2 novembre 1972*. Recommandations et décisions. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CDIP. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation – Propositions pour un curriculum de formation – Indications bibliographiques*. Rapport final (dossier 60). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Cohen, R. (1997). *Global diasporas an introduction*. Seattle: University of Washington Press.
- COHEP. (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Repéré à http://www.cohep.ch/franc/pdfs/rapports/dossier/071116_Rapport_PIC_COHEP.pdf
- Dahl, O. (2006). *Signes et significations à Madagascar : des cas de communications interculturelle*. Paris : Présence Africaine.
- Dasen, P., & Perregaux, Ch. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Dasen, P. (2002). Introduction. Approches interculturelles : acquis et controverses. In P. Dasen, & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 7-28). Bruxelles: De Boeck.
- Demorgon, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde*. Paris : Economica.
- Demorgon, J. (2010). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris : Economica.
- Durkheim, E. (1987). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza Von Lanthen, V., Wicht, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien : représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : IES.
- Eriksen, T.H. (2010). *Small places, large issues: an introduction to social and cultural anthropology*. Londres: Pluto Press.
- Gay, D. (2009). *Les Bohra de Madagascar : religion, commerce et échanges transnationaux dans la construction de l'ethnicité*. Berlin : Lit Verlag.
- Gay, D. (2010a). « Il n'est pas fait pour l'école », « c'est une bonne classe ». Florilège de catégorisations sur des élèves, approche anthropologique. *L'Éducateur*, 12, 21.



- Gay, D. (2010b). Prise de conscience des catégorisations et décentration des outils de l'anthropologie de l'école au service de la formation des enseignants. *L'Éducateur*, 13, 16-19.
- Gay, D. (2010c). Efficacité symbolique du discours un pouvoir d'enfermement aussi discret que dévastateur. *Prismes*, 13, 41-43.
- Gay, D. (2012). La culture à l'école, un point de vue anthropologique. *Prisme*, 16, 26-27.
- Gay, D. (2013). Pourquoi l'interculturel? Une expérience de l'altérité dans une école malgache. *L'Éducateur*, 11, 12-14.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?* Lausanne: DFJC, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre: pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 13-33.
- Hatchuel, F. (1997). «Dis maîtresse, comment tu me vois?». Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variation sur une leçon de mathématiques: analyse d'une séquence: «L'écriture des grands nombres»* (pp. 151-193). Paris: L'Harmattan.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections culture, people, place*. London: Routledge.
- Hannerz, U. (2002). Notes on the Global Ecumene. In J. X. Inda, & R. Rosaldo (Eds.), *The anthropology of globalization* (pp. 37-44). Malden: Oxford Blackwell Publishers.
- HEP-VD. (2015). *Référentiel des compétences*. Lausanne: HEP-VD. Repéré à <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>
- Jahoda, M. (1964). Stereotypes. In J. Gould, & W. L. Kolb (Eds.), *A dictionary of the social sciences* (pp. 694). London: Tavistock Publications.
- Langaney, A., Hubert Van Blijenburgh, N., & Sanchez-Mazas, A. (1992). *Tous parents, tous différents*. Bayonne: Editions Raymond Chabaud.
- Lavanthy, A., Dervin, F., & Gajardo, A. (Eds.). (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris: L'Harmattan.
- Leanza, Y. (2011). Penser la recherche interculturelle: le défi des diversités. *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle* 1(1), 3-8. Repéré à <http://www.alterstice.org/>
- Leclerc, G. (2000). *La mondialisation culturelle: les civilisations à l'épreuve*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leservoisier, O., & Vidal, L. (Eds.). (2007). *L'anthropologie face à ces objets. Nouveaux contextes ethnographiques*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Lewellen, T. C. (2003). *Political anthropology: an introduction*. Westport, Conn.: Praeger.
- Losego, Ph., & Pagnossin, E. (2009). Que fait la sociologie dans la formation des enseignants? In Ph. Losego, & E. Pagnossin, (Eds.) *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 10, 5-16.
- Marramao, G. (2003). *Passaggio a Occidente: filosofia e globalizzazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales*. Paris: PUF.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Muller Mirza, N. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: a sociocultural approach. *Psihologija*, 49(4), 415-429.
- Muller Mirza, N., & Grossen, M. (2017). Expérience personnelle des élèves et apprentissages dans les interactions sociales en classe. In M. Giglio, & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity: an interplay between unicity and genericity. *Learning, culture and social interaction*(3), 263-273.
- Moerman, M. (1994). Le fil d'Ariane et le filet d'Indra. Réflexions sur ethnographie, ethnicité, identité, culture et interaction. In C. Labat, & G. Vermès (Eds.), *Qu'est-ce que la recherche interculturelle?: cultures ouvertes, sociétés interculturelles du contact à l'interaction* (vol. 2, pp. 129-146). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T. (2006). Ecole de ville et école de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 35-53.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanthy, A. Gajardo, & F. Dervin, *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-72). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). «Taking culture seriously»: implications for intercultural education and training. *European journal of teacher education*, 39(3), 388-400. doi:10.1080/02619768.2016.1157160



- Ogay, T., Zharkova Fattore, Y., Borruat, S., Gakuba, T., Gremion, M., & Hutter, V. (2008). La recherche empirique en éducation interculturelle en Suisse : comparaison entre la Suisse francophone et la Suisse germanophone. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 177-197.
- Poiret, Ch. (2006). Racisme, catégorisation et apprentissage de l'altérité l'école. In M. Salah-Eddine (Ed.), *L'école et la diversité culturelle* (pp. 109-114). Paris : La documentation française.
- Poutignat, Ph., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse. Berne : COHEP.
- Snapir, D. (2013). *La prise en compte des émotions et expériences personnelles dans le cadre d'activités relevant d'approches interculturelles en éducation : illustration à travers les pratiques de deux enseignantes* (Mémoire de maîtrise, Université de Lausanne, Lausanne).





Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles

Lara LAFLOTTE¹ (Université de Nice Sophia Antipolis, France) et
Philippe WANLIN² (Université de Genève, Suisse)

Pour investiguer les connaissances que les enseignants ont des élèves, ce texte utilise des fiches décrivant des types d'élèves (Hörstermann & Krolak-Schwerdt, 2010) auprès de 33 enseignants en formation pour le secondaire à Genève avec un recours à une analyse en clusters. Cette étude explore aussi les caractéristiques motivationnelles des élèves perçues par les enseignants. Un clustering des 214 fiches aboutit à trois ensembles : les élèves modèles, les perturbateurs et les effacés. Les résultats montrent que les fiches favorables obtiennent des attributs plus favorables. Ces constats sont discutés en termes d'ouvertures de recherches et de possibilités pour la formation des enseignants.

Mots-clés : Connaissances, élèves, motivation, typologie, enseignement du secondaire, formation des enseignants

Introduction

Le développement précoce de connaissances et de catégories d'élèves apparaît comme une compétence essentielle et spontanée dans la pratique enseignante, et non sans conséquences sur la pédagogie déployée et son efficacité (Hattie, 2009). Ainsi, certains chercheurs montrent que très tôt dans leur carrière, voire même avant leur entrée en profession, les enseignants mobilisent des catégories d'élèves (Berliner, 1987 ; Calderhead, 1983 ; Hofer, 1986 ; Mayer & Marland, 1997).

L'objectif de cet article est précisément de questionner les connaissances des enseignants sur leurs élèves en répliquant l'approche engagée par Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), c'est-à-dire, en identifiant les différentes typologies d'élèves – produites par des enseignants du secondaire en formation à Genève (Suisse) – puis, en analysant ces typologies par l'intermédiaire d'une analyse en *clusters*.

Le cadre théorique de cette recherche exploratoire prend appui sur l'approche par descriptifs de types d'élèves mobilisée dans différentes recherches (Thelen, 1967 ; Kagan & Tippins, 1991 ; Hörstermann & Krolak-Schwerdt, 2010). Cette approche nous permet d'insister sur une variable particulièrement présente dans les descriptifs des enseignants, celle de la motivation des apprenants (Viau, 1997). Notre méthodologie de recherche se base sur ces deux axes théoriques et aboutit à des résultats qui nous permettent :

1. Contact : lara.laflotte@gmail.com

2. Contact : philippe_wanlin@hotmail.com



1. de corroborer ou non les résultats de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010);
2. de constater la place de la motivation dans nos données;
3. de proposer des pistes pour la formation des enseignants et les recherches futures.

Cadre théorique

Descriptifs de types d'élèves

Pour investir les connaissances que les enseignants ont des élèves, plusieurs approches ont été utilisées dans la littérature des sciences de l'éducation (pour davantage de détails, voir Wanlin & Laflotte, 2017). Dans ce texte, une seule approche est investiguée, celle par descriptifs de types d'élèves³. Thelen (1967), Kagan et Tippins, (1991), ou récemment Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), ont utilisé cette approche où il s'agit de demander aux enseignants de décrire, sur des fiches, tous les types d'élèves qu'ils ont pu rencontrer durant leur carrière.

Dans sa recherche, Thelen (1967), invite 70 enseignants, formateurs et directeurs d'écoles des Etats-Unis d'Amérique, à énumérer par écrit les différents types d'élèves rencontrés dans leurs salles de classe du secondaire. Suite à une analyse de contenu, Thelen condense les 300 descriptions obtenues en 26 sous-types qu'il classe en quatre groupes d'élèves présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Listing des types d'élèves identifiés par Thelen (1967)

Bon élève	Mauvais élève	Elève indifférence	Elève perdu
Leader naturel	Impressionneur d'enseignants	Heureux chansard	Rejeté
Autonome auto-directif	Coupe-court	Reine de beauté	Rêveur
Indépendant à haute performance	Clown et celui qui cherche de l'attention	Athlète	Souffrant
Indépendant à performance basse	Supérieur mal orienté	Coupe gomina banane	Passif
Nonconformiste orienté vers le travail	Alpiniste social	Cuistre modèle de vertu	
Nonconformiste créatif	Monopolisateur	Je-n'ai-pas-besoin-d'éducation	
Indépendant conformiste	Admirateur de héros et suiveur aveugle		
Docile	Antisocial destructif		

Le groupe des bons élèves contient huit types d'élèves. L'analyse de contenu y intègre des élèves orientés vers le travail (mais à des degrés divers) et qui correspondent aux attentes de l'école. D'après les professionnels de l'éducation qui ont pris part à cette étude, ils ne perturbent pas les cours, sont capables de prendre leurs responsabilités pour aider les autres et demandent de l'aide quand ils en ont besoin. La plupart ont des bons résultats scolaires (sauf les indépendants à performance basse) mais certains ont besoin de plus de suivis et d'aides (p. ex. indépendants conformistes et dociles).

3. Les recherches de Hofer (e.g. 1981, 1986), utilisent des questionnaires de jugements soumis à des analyses en *clusters* pour générer des profils d'élèves. Cette approche fait référence aux jugements des enseignants sur les élèves, ce qui n'est pas le cas dans l'approche que nous discutons ici. Les études que nous présentons se réfèrent à des descriptifs ou catégories d'élèves. Nous employons donc ces termes.



Le groupe des élèves indifférence renferme six types d'élèves auxquels les enseignants, formateurs et directeurs interrogés sont plutôt indifférents. Bien qu'ils ne soient pas à l'origine de problèmes en classe, ces élèves sont perçus comme se souciant davantage de leur propre esthétique, de leur performance sportive ou de leur cercle d'amis, que de leur travail. Souvent, ils sont considérés comme étant plaisants et agréables (hormis les élèves cuistres modèles de vertu) car apportant de la gaieté dans les routines de classe.

Le groupe des mauvais élèves contient huit profils d'élèves qui, selon les participants, agacent les enseignants. Ils sont durs à gérer et n'apportent rien à la progression de la classe dans la matière. Certains se donnent en spectacle mais ont des difficultés (impressionneurs) et d'autres veulent attirer l'attention et faire rire (clowns). Des profils d'élèves intelligents sont perçus comme tendant vers le moindre effort (coupe-courts) ou vers le désintéret et l'envie d'en remonter aux enseignants (supérieurs mal orientés). D'autres profils se voient crédités de buts sociaux avec pour les uns une envie de supériorité sociale (alpinistes) et pour les autres un suivi d'élèves idolâtrés (suiveurs). Toujours d'après les participants, les antisociaux destructifs, victimes d'une haine tournée vers l'extérieur, attribuent toujours leurs problèmes aux autres. Ils sont vus comme défiant l'enseignant, sans aucune envie de travailler ni que les autres travaillent.

Enfin, le groupe des élèves perdus observé par Thelen (1967) comprend quatre profils d'élèves tranquilles, retirés et ayant peu d'estime d'eux-mêmes. D'après les descriptifs, ils peuvent être rejetés quand ils estiment qu'ils ne sont aimés de personne et n'ont confiance en personne pas même en eux. Parfois même, ils ne participent pas et sont désengagés soit parce qu'ils trouvent trop douloureux de s'appliquer (souffrants) ou par choix de ne pas s'impliquer dans les tâches scolaires (passifs).

Kagan et Tippins (1991) s'intéressent aussi à la manière dont des futurs enseignants américains du primaire et du secondaire décrivent leurs élèves. Elles demandent à cinq candidats pour le primaire et sept pour le secondaire (concourant pour l'histoire et l'anglais) de remettre des descriptions de profils d'élèves à trois reprises : au début, au milieu et à la fin de leur période de pratique professionnelle (stages). Les candidats pour le primaire doivent décrire au moins deux élèves et les candidats du secondaire au moins trois. En se basant uniquement sur leurs observations et interactions personnelles en classe et en dehors de celle-ci, les futurs enseignants décrivent ces types selon plusieurs variables au choix : résultats et motivation scolaires, caractéristiques intellectuelles, intérêt, personnalité, *background* familial, comportements journaliers, relations avec les camarades de classe ou l'enseignant, style d'apprentissage, compétences psychomotrices, caractéristiques physiques ainsi que leurs perceptions personnelles les concernant. Les chercheuses utilisent une analyse de contenu classique pour effectuer le traitement de leurs données. Pour les futurs enseignants du primaire, 30 descriptions sont recueillies dont 23% traitent d'élèves modèles et 77% d'élèves qui dérangent, qui manquent de motivation et/ou qui possèdent des compétences sociales peu développées. Pour les futurs enseignants du secondaire, le nombre de descriptions est de 63 avec 24% d'élèves modèles non problématiques, 24% d'élèves présentant peu de motivation sujets d'une préoccupation mineure de la part de l'enseignant et, 52% d'élèves présentant des problèmes de comportement non scolaires.



Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) partent de 352 types d'élèves rédigés par les 82 étudiants qui suivent leurs séminaires de formation initiale préparant à l'enseignement au primaire au Luxembourg. En plus des instructions classiques (décrire les types d'élèves rencontrés durant leur expérience pratique), l'outil de recueil distribué aux enseignants comporte un tableau à deux colonnes. Dans la première colonne, les individus sont invités à proposer une étiquette pour décrire chaque type d'élèves rencontrés et, dans la deuxième, ils doivent énumérer les caractéristiques spécifiques à chaque type d'élèves. Ces caractéristiques peuvent renvoyer à de multiples domaines tels que la personnalité, les comportements typiques, les attitudes, les intérêts, l'environnement social, le statut socioéconomique, les caractéristiques physiques, les compétences, etc. L'analyse de contenu de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) aboutit à la conservation de 20 profils reproduits dans le tableau 2.

Tableau 2 : Liste des types d'élèves identifiés par Hörstermann & Krolak-Schwerdt (2010)

F_x	Etiquette	F_x	Etiquette
17	Rêveur	9	Qui se fait remarquer par son comportement
16	Agressif	8	Qui sait tout mieux que les autres
16	Clown de la classe	8	Appliqué
14	Timide	8	Bon élève
14	Premier de classe	8	Nulle-envie, je-m'en-foutiste
13	Exclu	7	Réveillé
13	Dominant	7	Intéressé
13	Ayant beaucoup de retenue	6	Fainéant
11	Hyperactif	6	Vivant
9	Introverti	6	Calme

Les 20 étiquettes et leurs caractéristiques associées font l'objet d'une analyse en *clusters*. La méthode statistique permet de conserver 10 groupes pouvant être décrits comme suit :

1. L'élève modèle hautement motivé et concentré qui a un bon rendement scolaire, des conduites de travail adéquates et démontre une bonne disposition à la coopération ;
2. L'élève vivant, tonitruant, qui parle beaucoup ;
3. L'élève « Monsieur-je-sais-tout » dominant, avec une certaine aisance, qui corrige souvent ses condisciples et aime les contrôler et les commander ;
4. L'élève clown de la classe qui a un comportement que l'on remarque et qui est caractérisé par la recherche d'attention de la part des autres et l'adoption d'un comportement qui dérange le cours ;
5. L'élève agressif caractérisé par son irritabilité rapide, sa violence, son renfermement et son absence d'écoute / obéissance ;
6. L'élève hyperactif qui se déconcentre et s'agite facilement car son attention peut être rapidement détournée ;
7. L'élève rêveur qui est dans la lune, absent, lui valant une concentration moindre et des notes insuffisantes ;
8. L'élève fainéant qui se manifeste aussi par ses mauvaises notes car ne mobilisant pas vraiment son intelligence pour atteindre le rendement scolaire minimal ;



9. L'élève qui n'a rien envie de faire (je-m'en-foutiste – envie-de-rien) qui manque de motivation et qui n'a pas son matériel scolaire avec lui ;
10. L'élève socialement retiré résultant soit d'un choix personnel de l'élève (individualiste), soit d'inhibitions relationnelles (timidité, manque d'assurance).

L'étude de Thelen (1967) porte sur des enseignants américains chevronnés du secondaire alors que les études de Kagan et Tippins (1991) et de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) portent sur des enseignants en formation initiale dont la plupart se préparent à l'enseignement primaire aux Etats-Unis pour les uns et au Luxembourg pour les autres. Ce qu'il y a de frappant dans les résultats de ces études, c'est le recouvrement relativement large des types d'élèves malgré les caractéristiques personnelles des répondants (novices/experts) et les spécificités des contextes de recherche (Etats-Unis/Luxembourg, primaire/secondaire). Comme l'indique le tableau 3, les quatre catégories de Thelen se retrouvent dans les types identifiés par Hörstermann et Krolak-Schwerdt. Toutefois, les descriptifs d'élèves modèles donnés par les futurs enseignants sondés par Hörstermann et Krolak-Schwerdt sont davantage tournés sur des éléments liés à la performance perçue des élèves, alors que les bons élèves identifiés par la population de Thelen sont orientés vers l'autonomie et la conformité aux règles scolaires. Les descriptifs de mauvais élèves décrits dans la recherche de Thelen correspondent aux descriptifs des élèves perçus comme vivants, clowns, agressifs et hyperactifs de Hörstermann et Krolak-Schwerdt qui sont centrés sur des aspects comportementaux. Les élèves indifférence estimant ne pas avoir besoin d'éducation dans la recherche de Thelen sont proches des élèves présentés comme des Monsieur-je-sais-tout ou Je-m'en-foutiste par les futurs enseignants dans la recherche de Hörstermann et Krolak-Schwerdt. Le recouvrement entre la catégorie des élèves perçus comme perdus chez Thelen et celles des élèves perçus comme rêveurs, fainéants et socialement retirés chez Hörstermann et Krolak-Schwerdt est quasi parfait. Enfin, hormis pour ces dernières catégories d'élèves, les résultats de Kagan et Tippins sont également proches des autres recherches.

Tableau 3 : Synoptique des constats des études de Thelen (1967), Kagan & Tippins (1991) et Hörstermann & Krolak-Schwerdt (2010)

Thelen (1967)	Kagan & Tippins (1991)	Hörstermann & Krolak-Schwerdt (2010)
Bon élève	Elève modèle non problématique	Elève modèle
Mauvais élève	Elève qui dérange, qui manque de motivation et/ou qui possède des compétences sociales peu développées	Vivant Clown Agressif Hyperactif
Elève indifférence	Elève présentant des problèmes de comportement non scolaires	Monsieur-je-sais-tout Je-m'en-foutiste – envie-de-rien
Elève perdu	Elève présentant peu de motivation sujet d'une préoccupation mineure de la part de l'enseignant	Rêveur Fainéant Socialement retiré

Les recherches relatives dans cette première partie montrent l'identification de différents types d'élèves par les enseignants. Dans ce qui suit, il s'agit d'interroger ces différents types d'élèves à la lumière de la motivation des élèves. En plus de sa récurrence au travers des recherches présentées, cette variable nous intéresse tout particulièrement dans le contexte dans lequel notre étude se déroule : la formation



des enseignants du secondaire. Parce que la motivation des élèves fait partie du programme de formation, il nous importe d'introduire cette thématique lors de cette recherche exploratoire.

Motivation des élèves

Au moyen d'une méta-analyse, Nurmi (2012) montre que les caractéristiques des élèves perçues par les enseignants jouent un rôle important dans la dynamique de classe. Il observe que les enseignants rapportent davantage de relations négatives en termes de conflit et de proximité avec les élèves qui expriment des problèmes comportementaux. À l'opposé, ils relatent moins ces relations négatives lorsqu'ils interagissent avec des élèves qui montrent plus de motivation, plus d'engagement dans les activités scolaires et obtenant de meilleurs résultats.

L'attribution de qualités motivationnelles différentes selon les profils adoptés par les élèves questionne : quels aspects de la motivation prédominent dans les cognitions que les enseignants ont sur les élèves et, ces aspects sont-ils liés aux types d'élèves ? Un large consensus existe sur la structure systémique et dynamique de la motivation (Schunk, 1996 ; Viau, 1997). Elle est composée de trois systèmes.

Le premier système est celui de la poursuite de buts (Elliott & Dweck, 1988 ; Pintrich & Schunk, 1996). Certains élèves poursuivent des buts de maîtrise ; ils cherchent leur développement personnel en apprenant pour augmenter leur bagage cognitif. D'autres élèves encore aspirent à poursuivre des buts de performance lorsqu'ils valorisent l'évaluation positive de leur performance en vue d'augmenter leur reconnaissance sociale. Enfin, les élèves qui ambitionnent de protéger leur ego et de réussir en fournissant le moins d'efforts possible sollicitent des buts d'évitement. Les recherches montrent que les élèves aux profils favorables ont davantage tendance à poursuivre des buts de maîtrise alors que les autres poursuivent plutôt des buts de performance ou d'évitement (e.g. Elliot & Church, 1997 ; Kumar & Jagacinski, 2011 ; Ryan, Patrick & Shim, 2005). Des recherches récentes apportent des précisions concernant les types de buts poursuivis par les apprenants (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011 ; Murayama, Elliot & Yamagata, 2011). Ces précisions étant d'ordre technique, nous avons préféré conserver un langage accessible aux enseignants en formation qui composent notre échantillon.

Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) est au centre du deuxième système animant la dynamique motivationnelle. Il renvoie aux croyances des apprenants en leurs capacités à aborder une tâche. Il s'étend sur un continuum opposant un sentiment d'auto-efficacité bas à un sentiment d'auto-efficacité élevé. Généralement, les apprenants ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé sont davantage motivés et adoptent des profils plus favorables que ceux ayant un sentiment d'auto-efficacité bas (Viau, 1997).

Enfin, la théorie des attributions causales (Weiner, 1979) compose le troisième système de la dynamique motivationnelle. Il concerne les causes que les apprenants convoquent pour expliciter leurs réussites et échecs. Les individus peuvent notamment expliquer leurs échecs par des causes internes (effort ou stratégies utilisées) ou externes (chance ou humeur de l'enseignant). À nouveau, ce sont généralement les profils d'élèves les plus favorables qui usent de causes internes pour expliquer leurs réussites et échecs (Viau, 1997).



Les résultats des recherches portent généralement sur les profils effectifs des élèves. Or, il serait intéressant de vérifier si les cognitions que les enseignants ont des élèves convergent dans le sens de ces recherches. Ce texte propose d'explorer, d'une part, les profils d'élèves dont disposent les enseignants en formation et, d'autre part, les caractéristiques motivationnelles des types d'élèves perçues par l'enseignant. Nous posons les hypothèses suivantes : les enseignants en formation à Genève interrogés détiennent des types d'élèves qui s'accordent avec ceux des recherches précédentes ; les caractéristiques motivationnelles attribuées à chaque type sont liées aux caractéristiques données pour décrire ces types d'élèves. La suite de ce texte présente la méthode permettant de discuter ces hypothèses.

Méthode

Public

Trente-trois enseignants genevois en dernière année de formation initiale pour l'enseignement du secondaire ont participé à cette recherche. Vingt-six de ces enseignants donnent cours au cycle d'orientation à des élèves âgés entre 12 et 15 ans. Sept d'entre eux enseignent les mathématiques ou la chimie, neuf les langues ou l'art, et dix l'histoire-géographie ou le sport. Les sept autres enseignants donnent cours au post-obligatoire à des élèves âgés entre 16 et 18 ans. Deux d'entre eux enseignent les mathématiques, deux les langues ou l'art, et trois l'histoire-géographie ou le sport.

Cette population a la particularité d'être engagée en tant que stagiaire dans des classes avec une charge de cours correspondant à 50% de celle d'un enseignant en fonction. Les données sont recueillies durant deux séances de travail à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève dans le cadre d'ateliers de pédagogie générale. Ces séances ont lieu six mois après la rentrée scolaire 2011/2012 (en février) afin de laisser aux futurs enseignants interrogés l'occasion de rencontrer leurs élèves. Un temps de restitution des résultats aux enseignants est prévu lors d'une séance de travail ultérieure à celle de la prise de données ; quelques notes brèves ont été prises par le deuxième auteur lors de cette séance qu'il animait simultanément.

Etude

Dans un premier temps, nous demandons aux 33 enseignants de réaliser une tâche de production à partir de la consigne suivante : « *Pendant 10 minutes, énumérez tous les types d'élèves qui vous viennent à l'esprit et proposez quelques adjectifs/mots/expressions qui permettent de décrire chacun de ces types d'élèves. Utilisez une fiche différente pour chaque type d'élève que vous identifiez* ». Pour chaque type, les enseignants doivent inscrire : un nom (étiquette), des caractéristiques générales (mots, adjectifs, expressions, etc.), ainsi que des caractéristiques motivationnelles attribuées selon un code à trois lettres prenant appui sur la théorie de la motivation de Viau (1997) comme indiqué dans le tableau 4.



Tableau 4 : Les trois dimensions de la théorie de la motivation de Viau (1997) ainsi que les sous-dimensions et les codes associés

Sous-dimension	Description de comportements types	Code
Dimension 1		
But de compétence		
Maîtrise	L'élève cherche à développer ses compétences scolaires, son apprentissage, sa compréhension; il est centré sur l'apprentissage, la maîtrise des tâches pour des raisons internes et en regard de ses progrès personnels et de l'étendue d'amélioration de ses compétences (développement personnel).	M
Performance	Il cherche la performance, la reconnaissance sociale pour sa compétence, le surpassement des autres; il compare sa compétence à celle des pairs, il veut obtenir de meilleurs résultats que ses pairs.	P
Évitement (tendance au moindre effort)	Son sentiment de compétence vient du fait d'avoir réussi avec un minimum d'effort (passer peu de temps, allouer moins d'investissement cognitifs).	E
Dimension 2		
Sentiment d'auto-efficacité (SAE)		
SAE Haut	Il approche les tâches avec intérêt, recourt à des stratégies d'apprentissage élaborées de manière flexible et pertinente, persiste suite à un échec, cherche de l'aide après avoir essayé par lui-même de résoudre une tâche, aime et choisit des tâches représentant des défis, aide les autres élèves, est fier de son travail.	H
SAE Bas	Il dit que les exercices sont ennuyeux, n'utilise que peu de stratégies pour apprendre ou des stratégies peu élaborées (memoriser par répétition), abandonne facilement en cas d'obstacles, cherche de l'aide avant même d'avoir essayé par lui-même ou n'en demande pas alors que ce serait nécessaire, dit «je n'y arriverai pas» ou «c'est trop difficile», fait de la procrastination, attribue des succès à des causes incontrôlables (la chance)	B
Dimension 3		
Perception de contrôlabilité		
Contrôle fort	L'élève explique sa réussite par les efforts qu'il a produits ou les stratégies efficaces mises en œuvre, et ses échecs par son manque d'effort alloué ou par l'utilisation de stratégies peu propices. Il essaye de modifier ses stratégies, produit les efforts nécessaires, fait ses devoirs jusqu'au bout, s'encourage à apprendre.	X
Contrôle faible	Il explique ses réussites par des éléments qui lui sont étrangers (la chance, la bonne humeur de l'enseignant, la facilité des activités), et ses échecs par des aptitudes personnelles moindres (peu doué, moins intelligent) ou par des éléments externes variables (état de santé, humeur personnelle). Il continue d'essayer une certaine stratégie bien qu'elle ne soit pas efficace, a tendance à ne pas fournir autant d'effort qu'il serait nécessaire, ne réalise pas son travail scolaire complètement, se décourage facilement.	Y

Pour compléter, nous avons demandé aux participants de préciser la matière qu'ils enseignent et le degré d'enseignement dans lequel ils interviennent afin d'observer si des différences de typologies existent sur ces variables d'état.⁴

Traitement des données

Analyse de contenu

Au total, les 33 enseignants en formation ont produit 214 fiches descriptives. Vu que nous sommes dans une animation sur la motivation des profils d'apprenants et son caractère multivarié et dynamique, par groupe de trois, les participants sont ensuite invités à rassembler les types d'élèves similaires (les données sur la motivation ne sont pas prises en compte dans cette phase). Cette première condensation par les participants s'explique tant d'un point de vue formation que d'un point de vue recherche. Il s'agit d'une part de rentrer dans une démarche de co-construction de savoirs avec les enseignants, et d'autre part, de dépasser la subjectivité de

4. A noter que les participants ont demandé d'indiquer le sexe le plus probable pour chaque type donné. Nous donnons l'information sur ce critère secondaire dans ce texte afin de respecter leur choix.



tières personnes entreprenant une première analyse sur un contenu très dense (214 fiches). Cette analyse permet de regrouper les fiches en 86 ensembles. Nous avons donc demandé aux participants de regrouper eux-mêmes leurs types selon leur ressemblance conceptuelle contrairement à Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) qui l'ont fait eux-mêmes.

Après cette condensation – qui agrège les types similaires – les chercheurs procèdent à une analyse de contenu sur ces 86 ensembles (Bardin, 1977) permettant de classer les expressions inscrites sur les fiches selon leur champ sémantique et leur valeur comme présenté dans le tableau 5.⁵

Tableau 5 : Encodage des 86 ensembles de fiches descriptives

Champ sémantique	Valeur	Exemples d'expressions types
Comportement	Positive	Calme, discret, effacé
	Négative	Perturbateur, indiscipliné, bavard, hyperactif, agressif
Attention	Positive	Intéressé, attentif, concentré
	Négative	Manque de concentration, dans la lune, s'ennuie
Personnalité	Positive	Sûr de lui, sociable, leader, attentionné, patient, gentil
	Négative	Manque de confiance, introverti, transparent
Compréhension	Positive	Se donne de la peine, moyen
	Négative	Besoin de différenciation, difficultés d'apprentissage
Application	Positive	Scolaire, volontaire, consciencieux, travailleur
	Négative	Inactif, à encourager

Les analyses portent sur le nombre de mots donnés au sein de chaque type. Les fréquences positives et négatives sont soustraites pour obtenir un score par champ sémantique qui a permis de compiler une analyse en *clusters*.

Analyse en *clusters*

Tout comme Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), l'analyse de contenu est complétée par une analyse en *clusters* suivant les cinq recommandations de Clatworthy, Buick, Hankins, Weinman et Horne (2005). Premièrement, le programme SPSS 22 est utilisé pour le *clustering* avec, deuxièmement, le carré de la distance euclidienne (sur les scores qui ont été normalisés) comme mesure de similarité. Troisièmement, le dendrogramme et la chaîne d'agrégation sont analysés pour déterminer le nombre de groupes⁶ : ici une solution à trois *clusters* a été conservée car c'est après

5. Concrètement, les cinq champs sémantiques (identifiés par analyse de contenu) ont été organisés selon la valeur positive ou négative des expressions inscrites sur les ensembles de fiches. Par exemple, pour le champ sémantique *comportement*, nous distinguons des adjectifs positifs comme calme ou discret, et négatifs comme perturbateur ou agressif. Nous comptabilisons puis additionnons les expressions positives ; idem pour les expressions négatives. Les sous-scores positifs et négatifs sont soustraits pour obtenir un score pour le champ sémantique *comportement*. Chacun des 86 ensembles de fiches obtient un score pour ce champ sémantique ainsi que pour les quatre autres champs sémantiques. Les cinq scores produits sont ensuite utilisés pour l'analyse en *clusters*. La raison de la soustraction réside dans le fait que certains sous-scores obtenaient la valeur de zéro marquant l'absence d'expressions ; cette absence est considérée comme une donnée manquante dans le programme SPSS et entraîne l'ignorance de certains champs sémantiques dans l'analyse en *clusters*. La soustraction permet de tous les conserver dans l'analyse, tout en tenant compte de la réalité que l'absence d'un sous-score par exemple positif n'entraîne pas forcément l'absence d'un sous-score négatif ; toutes les fiches, rassemblées en ensembles, sont ainsi conservées lors de l'analyse.

6. Pour des raisons de mise en page, nous ne pouvons pas publier le dendrogramme ou la chaîne d'agglutination dans la revue. Les lecteurs intéressés peuvent prendre contact électroniquement avec le deuxième auteur pour obtenir ces éléments.



l'étape de formation de trois *clusters* que le logiciel statistique doit itérer le plus longtemps pour converger les fiches en deux *clusters* puis, il itère encore davantage pour la formation d'un seul *cluster*. La convention veut que l'on fixe le nombre de *clusters* à celui qui correspond à la première itération prolongée, dans notre cas, trois *clusters*. La confrontation de l'algorithme agglomératif à un algorithme divisif constitue la quatrième recommandation. Ici, le recouvrement oscille entre 48,8% et 94,1%. Cinquièmement, la validité du *clustering* et le choix du nombre de groupe sont vérifiés. Ce critère inclut la vérification de la stabilité du modèle et de sa valeur pour le domaine. Pour vérifier la stabilité, nous avons procédé à un partitionnement aléatoire de la base de données en deux parties pour y reproduire, à l'identique, la méthode de Ward à l'origine du premier *clustering* : ici, il est indiqué, pour le premier partitionnement, un recouvrement de 73,8% et, pour le deuxième, de 61,9% avec la catégorisation initiale sur les 86 ensembles de fiches. Enfin, pour vérifier la valeur pour le domaine, il s'agit de vérifier si le *clustering* s'explique par une ou des autre(s) variable(s) non incluses dans le processus de regroupement. Cela sera observé plus loin avec les variables de la motivation.

L'analyse comparative des profils des élèves est effectuée *via* un test non-paramétrique sur les scores de catégorisations sémantiques car les données ne sont pas distribuées normalement et leurs variances ne sont pas homogènes. Des tests non-paramétriques selon l'appartenance aux *clusters* sont aussi engagés sur les variables de la motivation lorsqu'elles ne sont pas distribuées normalement et que leurs variances ne sont pas homogènes.

Résultats

Profils d'élèves

Les premiers résultats sur les profils d'élèves sont décrits dans le tableau 6.

Tableau 6 : Résultats de l'analyse en cluster selon les champs sémantiques

Champ sémantique	Cluster 1 (18 groupes; 40 fiches)			Cluster 2 (50 groupes; 112 fiches)			Cluster 3 (16 groupes; 51 fiches)			Test de Kruskal-Wallis		
	M	Et	Rang	M	Et	Rang	M	Et	Rang	X ²	ddl	Sig.
Comportement	0,03	2,6	51,78	-2,90	3,7	31,16	1,59	1,4	67,50	30,781	2	.000
Attention	-0,44	1,2	43,67	-0,83	1,1	33,49	1,78	2,1	69,34	27,854	2	.000
Application	-0,14	1,3	40,97	-0,65	1,3	34,24	2,44	2,3	70,03	28,154	2	.000
Personnalité	-3,81	1,8	13,00	-0,45	1,2	49,23	0,31	2,4	54,66	35,603	2	.000
Compréhension	0,08	0,5	41,58	-0,28	0,8	34,04	1,50	1,1	69,97	34,024	2	.000

D'après le tableau 6, le *cluster 1* est caractérisé par la personnalité ; il rassemble les élèves effacés, qui manquent de confiance en eux. Le *cluster 2* est davantage caractérisé par des problèmes de comportements ; il s'agit des élèves perturbateurs. Enfin, le *cluster 3* réunit des élèves attentifs et appliqués ; ce *cluster* représente les élèves modèles pour le bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages.

Caractéristiques motivationnelles

Le tableau 7 permet de compléter ces premiers résultats par les données recueillies concernant les caractéristiques motivationnelles perçues par les enseignants.



Tableau 7 : Résultats de l'analyse en cluster selon la variable motivation (en haut, le test paramétrique – ANOVA – et post-hoc Scheffé; en bas, le test non paramétrique Kruskal-Wallis; en gras, le test à considérer)

Variables	Cluster des effacés	Cluster des perturbateurs	Cluster des modèles	Test	Sig.	Scheffé	
TBA	Maitrise ^a	1,25 (0,86)	0,93 (0,44)	2,2 (1,26)	$F_{2/81} = 8,14$ $X^2_{(2)} = 11,29$	.000 .004	(2 = 1) < 3
	Performance	1,3 (0,82)	1,21 (0,79)	1,62 (0,92)	$F_{2/81} = 0,69$ $X^2_{(2)} = 1,18$	.554 .554	/
	Evitement	1,41 (0,97)	2,01 (0,89)	1,5 (0,71)	$F_{2/81} = 1,99$ $X^2_{(2)} = 4,051$	.148 .132	/
SAE	Haut	1,72 (0,9)	1,46 (0,99)	3,18 (1,46)	$F_{2/81} = 9,85$ $X^2_{(2)} = 14,78$	.000 .001	(2 = 1) < 3
	Bas ^b	1,6 (1,11)	1,84 (0,88)	1,17 (0,76)	$F_{2/81} = 0,97$ $X^2_{(2)} = 2,79$	.382 .247	/
Contrôle	Haut	2,22 (1,00)	1,61 (0,98)	3,04 (1,6)	$F_{2/81} = 6,77$ $X^2_{(2)} = 10,72$	.003 .005	(1 =) 2 < 3 (= 1)
	Bas	1,4 (1,00)	1,53 (0,82)	1,37 (1,1)	$F_{2/81} = 0,16$ $X^2_{(2)} = 0,94$	.853 .624	/

Légende: a = distribution des données pas normale (Shapiro-Wilk); b = variances non homogènes (Levene)

Les analyses des codes motivationnels significatifs indiquent que les élèves modèles sont perçus comme poursuivant davantage de buts de maîtrise et comme ayant un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que les élèves des deux autres *clusters*. Les enseignants pensent qu'ils ont aussi plus recours à des causes internes pour expliquer leurs réussites/échecs que les deux autres ensembles de types. Les perturbateurs sont crédités d'un contrôle renvoyant moins souvent à des causes internes. Concernant les élèves effacés, ils se rapprochent du profil des élèves perturbateurs en matière de motivation perçue par les enseignants. A noter que les variables renvoyant à la poursuite de buts de performance et d'évitement ne sont pas significatives, tout comme les versants moins favorables des facteurs sentiments d'auto-efficacité et mention de causes externes pour l'explication des réussites et échecs (contrôle bas).⁷

Discussion

Ce texte ambitionnait d'investiguer les différents types d'élèves identifiés et élaborés par des enseignants en formation pour le secondaire à Genève tout en les soumettant à une variable connexe et souvent mentionnée par les enseignants pour jauger leur pratique professionnelle: la motivation perçue des types d'élèves.

En prenant appui sur l'approche par descriptifs de types d'élèves – utilisé par Thelen (1967), Kagan et Tippins, (1991), et Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) – 33 futurs enseignants genevois du secondaire ont participé à cette étude.

7. Parce qu'il s'agissait d'une demande des participants, nous mentionnons brièvement les différences de profils pour la variable sexe: les trois profils ont des probabilités similaires d'être de sexe masculin et, pour le sexe féminin, il a une probabilité légèrement plus élevée d'appartenir au *cluster* 3. Rejoignant les constats de Trouilloud et Sarrazin (2003), ces stéréotypes sexués sont à relativiser.



L'analyse de contenu des fiches descriptives, couplée à une analyse en *clusters*, a permis de révéler l'organisation des connaissances des enseignants sur les élèves autour de trois *clusters* différents.

Le *cluster 1* réunit des types d'élèves perçus comme calmes, discrets, mais qui ont, d'après les participants, un très fort besoin d'être rassurés et encouragés dans leur travail par manque de confiance en eux. La moyenne du score descriptif de personnalité est négative et supérieure aux moyennes des autres *clusters*, c'est pourquoi nous avons identifié les types faisant partie du *cluster 1* comme étant des élèves effacés. Parce qu'ils sont dans la lune et ont peu d'estime d'eux-mêmes, ces types s'apparentent aux élèves perdus considérés par Thelen (1967), ainsi qu'aux élèves socialement retirés et rêveurs observés par Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010). Parce qu'ils ne se donnent pas toujours les moyens et sont parfois inactifs, ils peuvent aussi être associés aux élèves indifférence relevés par Thelen (1967), mais aussi aux élèves perçus comme peu motivés, sujets d'une préoccupation mineure de la part de l'enseignant dans la recherche de Kagan et Tippins (1991). En ce sens, le tableau d'analyse en *clusters* selon la variable motivation perçue des élèves complète ces observations : ils obtiennent des valeurs les situant dans la norme.

Le *cluster 2* réunit des types d'élèves qui sont identifiés en difficultés et en manque de concentration par les sujets de notre échantillon. La moyenne du score de comportement est négative et supérieure, en valeur absolue, aux moyennes des autres *clusters*. Ces types d'élèves caractérisés comme agités et indisciplinés en classe sont, dans notre recherche, étiquetés de perturbateurs. Parce qu'ils manquent de concentration et de motivation, ils dérangent la classe tout comme les descriptifs d'élèves relevés par Kagan et Tippins (1991), forts proches des mauvais élèves décrits par Thelen (1967) ainsi que des élèves qualifiés de vivants, clowns, agressifs et hyperactifs de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010). Ils peuvent aussi se rapprocher en partie des élèves indifférence présentés par Thelen (1967) dans le sens où, d'après nos participants, ces élèves pensent ne pas avoir besoin d'éducation et se soucient peu de leur travail en classe. L'analyse des codes motivationnels montrent qu'en plus d'un contrôle moindre, ces élèves, comme ceux du *cluster 1*, se voient attribuer des buts de maîtrise et des sentiments d'auto-efficacité moins élevés qu'aux élèves du *cluster 3*. Le rapprochement des élèves des *clusters 1* et *2* pourrait s'expliquer par le fait que les participants perçoivent un manque de motivation chez ces deux profils d'élèves, et ce malgré des raisons différentes (personnalité *vs* comportement).

Le *cluster 3*, quant à lui, réunit des types d'élèves perçus comme calmes, sûrs d'eux et sociables, mais surtout attentifs, scolaires et très appliqués. La moyenne du score descriptif d'application est positive et supérieure, en valeur absolue, aux moyennes des deux autres *clusters*, ce qui leur confère le statut d'élèves modèles. Ce profil de types d'élève rejoint les descriptifs des bons élèves considérés par Thelen (1967), orientés vers l'autonomie et la conformité aux règles scolaires. Le *cluster 3* s'approche aussi des descriptifs des élèves modèles révélés par Kagan et Tippins (1991) et Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), mais s'en éloigne en partie car ceux-ci intègrent l'idée de performances des élèves, ce qui n'est pas le cas pour notre *cluster 3*. Selon les codes motivationnels exprimés par les participants, ces



types d'élèves expliquent davantage leurs réussites par les efforts produits et leurs échecs par leur manque d'efforts ou par l'utilisation de stratégies peu favorables. Ils se voient d'ailleurs attribuer des buts de maîtrise et des sentiments d'auto-efficacité plus élevés qu'aux autres élèves. Ces descriptions montrent des élèves qui cherchent à développer leurs compétences scolaires et approchent les tâches avec intérêt, ce qui est moins le cas des autres types d'élèves.

Ces données permettent de conserver la majorité des hypothèses. Les enseignants novices genevois interrogés détiennent les mêmes types d'élèves que ceux identifiés dans les recherches précédentes et ce, quel que soit le degré dans lequel ils exercent – cycle d'orientation ou post-obligatoire – et la matière enseignée – mathématiques, chimie, langues, art, histoire-géographie ou sport.⁸ Les valeurs motivationnelles attribuées complètent et confirment les descriptions des types d'élèves identifiés; hormis pour les aspects les moins nobles de la théorie relative à la dynamique motivationnelle pour lesquels les *clusters* ne se différencient pas. Les cognitions des enseignants en formation sur leurs élèves ne convergent donc pas entièrement dans le sens de la théorie de la motivation de Viau (1997). Au moins deux raisons peuvent expliquer ce phénomène. La première renvoie à l'effet de désirabilité sociale selon lequel les enseignants pourraient rechigner à attribuer des valeurs négatives aux élèves moins bien perçus notamment pour éviter un effet d'étiquetage et de stigmatisation. La deuxième implique tout simplement que les élèves ne se distinguent pas forcément sur ces variables car tous les profils pourraient à un moment ou à un autre adopter des stratégies d'évitement, vouloir poursuivre des buts de performance, avoir des moments de faiblesses par rapport à leurs auto-efficacités ou expliquer leurs réussites ou échecs par des causes externes non contrôlables.

Apports et limites

En plus de corroborer les résultats de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), les résultats de cette recherche exploratoire permettent de réinterroger l'ensemble des études passées autour des typologies d'élèves en les confrontant à une variable annexe: la motivation de chaque type d'élèves telle que perçue par les enseignants (en formation dans notre cas). Les codes motivationnels n'étant pas tous significatifs, ces données n'expliquent qu'en partie les typologies d'élèves exprimées par les participants et, interrogent sur l'orientation unidirectionnelle des profils. En créditant les *clusters* d'élèves des aspects les moins favorables à des proportions statistiquement identiques, il semblerait que les enseignants fassent abstraction des traits les moins favorables pour ne conserver en tête que des traits distinctifs de certains profils renvoyant aux aspects les plus favorables de la motivation.

Parallèlement, cette recherche offre une prise de conscience de l'existence de stéréotypes communs aux enseignants genevois en formation pour le secondaire. Allant dans le sens des recherches passées, l'ensemble de nos résultats permettent ainsi de nourrir la formation initiale et de sensibiliser les enseignants aux typologies d'élèves qu'ils détiennent – pouvant générer des attentes spécifiques – afin

8. Nous ne proposons pas dans ce texte les analyses statistiques pour les variables d'état car elles montrent toutes des différences non-significatives.



qu'ils puissent offrir à chaque élève des traitements équitables (cf. Trouilloud & Sarrazin, 2003). La tâche proposée ainsi que la condensation des différentes fiches descriptives ont directement permis aux futurs enseignants de se questionner sur leurs pratiques. Durant le temps de restitution des résultats aux enseignants, mais aussi avant cette restitution lors du regroupement des fiches, nous avons pu relever plusieurs réactions face aux différentes typologies d'élèves. Voici les deux verbatim les plus saillants : «*Je n'y avais jamais fait attention et apporté de l'importance, mais c'est vrai qu'on en parle parfois comme ça [des élèves] en salle des profs.*» ; «*Je pense que je ne différencie pas [mon enseignement] en fonction de ces types... enfin, je l'espère.*». Ces verbatim – notés à la volée par le deuxième auteur – pointent les conséquences des jugements émis par les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques (gestion de la discipline, différenciation pédagogique...). Ainsi, les tâches que nous avons proposées aux enseignants durant leur formation leur ont permis de disposer d'un temps de formalisation de leurs connaissances des élèves, ainsi qu'une meilleure emprise sur leur pratique au quotidien. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette étude propose une piste d'action – à enrichir et développer – pouvant permettre aux formateurs d'enseignants d'amorcer, avec les enseignants, une réflexion sur les pratiques pédagogiques. En d'autres termes, notre *design* de recherche proche des études présentées et en même temps singulier de par son échantillon et son contexte – enseignants en formation pour le secondaire participant à un atelier de pédagogie générale faisant partie intégrante de leur formation à Genève –, questionne des éléments déterminants au niveau de la formation initiale, mais aussi, continue des enseignants.

Malgré ses quelques apports, certains éléments méthodologiques peuvent être questionnés. Tout d'abord, bien que volontairement «classifiante», la tâche demandée aux participants – donner des adjectifs/mots/expressions – peut appauvrir *a priori* la caractérisation des élèves. Néanmoins, au vu d'une charge de travail relativement élevée pour les enseignants en formation et de la durée que nous avons pour engager ce travail de recherche (1h30), il nous aurait été difficile de passer, par exemple, par des portraits en texte libre décrivant chaque type d'élèves. Ensuite, au regard du dendrogramme produit, les élèves identifiés comme discrets et/ou transparents se retrouvent au sein des trois *clusters*. En appliquant un peu d'esprit critique à la démarche de Hörstermann et Krolak-Schwerdt, on peut en effet interroger la pertinence de la méthode pour des types particuliers d'élèves. Néanmoins, cette critique est toute relative et devrait inviter les chercheurs éclairés à envisager que les profils d'élèves ne sont pas imperméables. En effet, il est tout à fait envisageable qu'un élève effacé adopte des comportements très scolaires qui le conduisent autant à la réussite qu'à l'échec, voire qu'il adopte un comportement d'inattention perturbant le cours de par le fait que les enseignants doivent toujours le maintenir en alerte. Bref, il se pourrait que certains élèves adoptent plusieurs profils simultanément et par conséquent que ces profils ne soient pas stables dans le temps.

D'autres caractéristiques encore, telle que le degré d'expertise (novices/experts) des répondants, auraient pu être mobilisées pour expliquer les catégorisations d'élèves. Les études déjà menées – celles de Thelen (1967), Kagan et Tippins (1991) et Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) – montrent le chevauchement des types d'élèves malgré le nombre d'années d'exercice des répondants. Or, en faisant appel à une autre méthodologie – couplant interviews, observations et rappels



stimulés –, Berliner (1987) met en évidence de nets contrastes. Les profils d'élèves identifiés par les novices sont empreints d'informations spécifiques concernant chaque élève alors que ceux des experts sont moins spécifiques et englobent des paramètres contextuels, disciplinaires et situationnels du groupe classe. Face à ces constats, une nouvelle étude portant sur les enseignants novices et experts, et recourant à une analyse lexicométrique, peut être envisagée.

Cette recherche ne permet pas non plus d'observer ce qui se passe réellement lors des enseignements en classe. Or, il est difficile d'examiner les connaissances en dehors de leur lien avec l'action, en contexte. Stallings et Kaskowitz (1974) ou encore Clark et Peterson (1986) mettent notamment en évidence l'implication des caractéristiques individuelles des élèves (niveau de développement et aptitude) dans les interactions en classe, l'initiative et les attentes de l'enseignant (voir aussi Brophy & McCaslin, 1992). Enfin, aucune donnée ne permet de saisir la structure interne des typologies d'élèves et leur utilisation lors de la planification des enseignements ou lors des interactions en classe. Ces éléments sont essentiels pour appréhender entièrement le phénomène de typologie d'élèves ; c'est pourquoi un nouveau *design* de recherche doit être mis en place. En complément, des études sur le recouvrement entre les profils tels que les enseignants les perçoivent pour leurs élèves et les profils effectifs des élèves pourraient être envisagées car il semblerait que les diagnostics des enseignants seraient biaisés (p. ex. : Südkamp, Kaiser & Möller, 2012).

Perspectives

Comme souligné en introduction, les connaissances détenues par les enseignants sur leurs élèves contribuent à leur efficacité pédagogique (Hattie, 2009). Aussi, selon la littérature, les enseignants se réfèrent à un ou des groupe(s) d'élèves (Berliner, 1987 ; Bromme, 1989) pour décider et cadencer leurs enseignements. Afin de valider ou non la thèse du *case knowledge* (Calderhead, 1996) – ensemble(s) d'élèves disponible(s) dans le répertoire cognitif des enseignants pour décider – il semble que des recherches sur l'utilisation même des connaissances sur les élèves par les enseignants soient nécessaires. L'hypothèse selon laquelle la récupération cognitive des connaissances sur les élèves s'opère selon la typicité perçue par les enseignants de leurs élèves doit être explorée par l'intermédiaire des théories descriptives de la structure interne des cognitions (Rosch, 1973 ; Sternberg, 2007). De même, il serait intéressant d'observer les possibles recouvrements de profils d'élèves selon les enseignants (novices/experts), ainsi que la stabilité de leur jugement au cours du temps. Des outils permettant d'analyser la structure sous-jacente des connaissances des élèves ayant déjà été développées suite aux résultats présentés dans cet article (Wanlin, Aliprandi, Mossaz & Revilloud, 2016 ; Laflotte, Mossaz, Aliprandi & Wanlin, 2017), il s'agit maintenant d'analyser le lien entre la structure des connaissances des enseignants sur leurs élèves et les types d'interaction maître-élèves engagés durant les enseignements. Un projet de recherche⁹ en ce sens a été réalisé avec 41 enseignants (23 enseignants du primaire et

9. Recherche financée par le Fonds national suisse : Les compétences diagnostiques des enseignants et leurs connaissances sur le(ur)s élèves : nature, structure et procédure de récupération cognitive (Projet n° 150316).



18 enseignants du secondaire) dans le canton de Genève. Les données recueillies à cette occasion sont, à ce jour, en cours de traitement et de diffusion. Les premières observations montrent des liens fragiles entre les différents éléments à l'étude (Laflotte, L. (2018). Or, si on considère la nécessité de différenciation, il s'agit de renforcer ces liens. D'où l'intérêt de la méthode présentée ici. Elle pourrait contribuer à ce renforcement si une analyse longitudinale permettait de développer ces liens. Ainsi, par exemple, l'étude de profils d'élèves et leur évolution suite à la participation à des séances réparties dans le temps pourrait y contribuer. Par ailleurs, des améliorations méthodologiques pourraient être d'enregistrer les séances de retours aux participants pour exploiter les prises de conscience et leurs évolutions et, des observations en situations pourraient apporter des pistes de réflexion quant aux liens entre pratiques et connaissances. L'influence de caractéristiques spécifiques des enseignants (en formation) pourraient venir en surplus : personnalité, motivation à enseigner, contexte de travail, etc.

Nous espérons que d'autres chercheurs et formateurs d'enseignants nous accompagneront dans cette quête en envisageant nos pistes de méthode et de formation voire en suggérant d'autres voies permettant de renforcer l'efficacité des enseignants et de leurs formations.



Références

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell.
- Bromme, R. (1989). The «collective student» as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. In J. Lowyck, & C. M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 209-222). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Brophy, J. E., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-68.
- Calderhead, J. (1983, avril). Research into teachers' and student teachers' cognitions: exploring the nature of classroom practice. Communication de *Annual meeting of the American educational research association*, Montreal.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. L. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York, NY: MacMillan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., pp. 255-296). New York: Mac Millan.
- Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J., & Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: a review. *British Journal of Health Psychology*, 10(3), 329-358.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Ed.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (pp. 192-221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: C.J. Hogrefe.
- Hörstermann, T., & Krolak-Schwerdt, S. (2010). Teachers' typology of student categories: a cluster analytic study. In W. Gaul, A. Geyer-Schulz, L. Schmidt-Thieme, & J. Kunze (Eds.), *Challenges at the interface of data analysis, computer science, and optimization* (pp. 547-555). Karlsruhe: Springer.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and teacher education*, 7(5/6), 455-466.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2011). Confronting task difficulty in ego involvement: change in performance goals. *Journal of educational psychology*, 103(3), 664-682.
- Laflotte, L., Mossaz, A., Aliprandi, M.-L., & Wanlin, P. (2017). Catégorisation des apprenants: une étude de la structure interne des cognitions des enseignants sur les élèves. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 147-169.
- Laflotte, L. (2018). Analyse des liens de la typicité catégorielle des élèves avec la quantité et qualité des interactions en classe. *Recherches en Education*, 33.
- Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: a significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17-34.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance goals: a broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238-256.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of educational psychology*, 97(2), 275-285.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), 328-350.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Stallings, J. A., & Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive : du laboratoire à la vie quotidienne*. Bruxelles : De Boeck.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of educational psychology, 104*(3), 743-762.
- Thelen, H. A. (1967). *Classroom grouping for teachability*. New York, NY: John Wiley & sons.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie, 145*(1), 89-119.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Wanlin, P., Aliprandi, M.-L., Mossaz, A., & Revilloud, M. (2016). La catégorisation des élèves par les enseignants : une étude critique des propositions de Hofer. *Mesure et évaluation en éducation, 39*(1), 67-94.
- Wanlin, P., & Laflotte, L. (2017). Connaissances des enseignants sur le(ur)s élèves et leur utilisation pour donner cours. (Rapport de recherche No. FNS 150316). Genève : Université de Genève. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01524726> ou <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:94562>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71*(1), 3-25.



Enseignement en classe multiâge Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants

Nicole MONNEY¹ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada),
Christine COUTURE² (Université du Québec à Chicoutimi, Canada),
Pascale THÉRIAULT³ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada),
Stéphane ALLAIRE⁴ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada) et
Manon DOUCET⁵ (Université du Québec à Chicoutimi, Canada)

Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative menée par des chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi autour de la question du développement professionnel d'enseignants titulaires d'une classe multiâge (CMA). Après avoir ciblé les besoins spécifiques de soutien et de formation, les chercheurs, en collaboration avec des conseillers pédagogiques et des enseignants expérimentés en CMA, ont élaboré et mis en œuvre certaines stratégies d'accompagnement auprès de plus de 80 enseignants. Les résultats, obtenus à partir de bilans descriptifs, d'un questionnaire et d'un focus group, témoignent de l'appréciation des enseignants par rapport aux stratégies mises en place et révèlent quelques pistes de solution pour accompagner le développement professionnel des enseignants en CMA.

Mots-clés : Développement professionnel, formation continue des enseignants, classe hétérogène, enseignement primaire.

Introduction et problématique

Depuis 2006, notre équipe de recherche documente la question de l'intervention éducative en classe multiâge (CMA) (Couture, Monney, Allaire, Cody, Doucet, Thériault, 2011a). La CMA fait ici référence à « un regroupement d'élèves d'âges différents qui cheminent ensemble à travers les cycles d'apprentissage » (Couture, Thériault, 2011b). Ce type de regroupement diffère de la majorité des classes par le fait qu'il se compose d'élèves de différents degrés de scolarité. Ainsi, une classe est considérée comme multiâge si elle contient plus de deux degrés. L'enseignement en CMA entraîne un certain nombre de défis (Benveniste & McEwan, 2000) comme de planifier une structure d'enseignement favorisant l'apprentissage de tous les degrés de la classe, de revoir l'utilisation des manuels didactiques, d'intégrer du

1. Contact : Nicole1_Monney@uqac.ca

2. Contact : Christine_Couture@uqac.ca

3. Contact : Pascale_Therriault@uqac.ca

4. Contact : Stephane_Allaire@uqac.ca

5. Contact : Manon_Doucet@uqac.ca



matériel pédagogique diversifié, de gérer les inquiétudes des parents, d'ajuster les pratiques pédagogiques et la collaboration avec les collègues (Monney, 2009 ; Pellerin, 2011). Par conséquent, la CMA requiert de l'enseignant qu'il adapte particulièrement sa planification et son intervention auprès des élèves (Couture et al., 2011a). La tâche d'un enseignant en CMA devient plus complexe que s'il n'y avait qu'un degré d'enseignement. En 2008-2009, les trois quarts des enseignants en CMA (N=84) ayant pris part à ce projet débutaient dans la profession et possédaient une expérience d'enseignement inférieure à 6 ans. Par conséquent, le développement de carrière de la majorité de ces enseignants correspondait au stade du tâtonnement et à celui de la période de stabilisation (Huberman, 1989). Ce sont d'ailleurs souvent des enseignants en début de carrière qui se voient confier des CMA. Ce constat par rapport à une expertise plutôt novice en contexte multiâge, la recrudescence de ce type de regroupement d'élèves (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2009), ainsi que le besoin de formation identifié par les milieux scolaires, ont légitimé la poursuite d'une investigation plus spécifiquement sur la question de la formation continue des enseignants en CMA. À ce propos, Lataille-Démoré (2008) souligne que peu d'initiatives existent en termes de formation continue spécifique aux enseignants en CMA et que si elles existent, elles s'appuient rarement sur les données empiriques de la recherche⁶. La recherche devait donc répondre à un double besoin, c'est-à-dire offrir un espace de formation continue spécifique aux enseignants titulaires de CMA et faire avancer la connaissance dans le domaine de la formation continue des enseignants déjà titulaire d'une CMA et, ce, dans une perspective de développement professionnel.

En matière de formation continue, le ministère de l'Éducation du Québec propose d'offrir une formation qui repose sur une variété de moyens et qui s'appuie sur l'expertise du personnel enseignant (MEQ, 1999). Selon cette orientation, il s'agit de dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe d'enseignants dans une organisation apprenante. Entre autres, il incombe aux enseignants 1) de déterminer leurs besoins individuels et collectifs de formation, 2) de participer à l'élaboration et à l'exécution des stratégies planifiées comme concepteurs et premiers utilisateurs de ses stratégies, ainsi que 3) d'évaluer la mise en œuvre et les effets des stratégies de formation planifiées afin d'en dégager les étapes subséquentes.

Dans cette perspective, l'équipe de recherche s'est posé la question suivante : « À la lumière des besoins émergents de deux années de recherche auprès d'enseignants en CMA (Couture et al., 2011a) et validés par un questionnaire initial (N=88), quelles sont les stratégies d'accompagnement les plus pertinentes pour la formation continue des enseignants en CMA ? » Cet article présente le déroulement de chacune des journées de formation continue, les stratégies d'accompagnement mises en place ainsi que le bilan de satisfaction des enseignants à l'égard de ces stratégies. Ces résultats permettent d'apporter un éclairage aux stratégies les mieux adaptées pour accompagner des enseignants dans un contexte de CMA et, ce, dans une perspective de développement professionnel.

6. Nos travaux ont contribué à la mise sur pied d'un programme court de formation formelle de deuxième cycle universitaire offert conjointement par trois universités québécoises.



Contexte théorique

L'intention du Ministère de l'éducation du Québec, d'offrir une formation qui donne priorité au développement des compétences de l'équipe dans une organisation apprenante (MEQ, 1999), n'est pas sans rappeler le concept de développement professionnel. Ce concept se définit comme un processus individuel et collectif par lequel les enseignants renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005; Day, 1999). Dans sa forme traditionnelle, une formation voulait qu'un expert transmette ses pratiques ou ses stratégies à un groupe d'enseignants. L'idée de développement professionnel propose plutôt de repenser la formation en permettant à l'enseignant d'entrer dans un processus de changement, de transformation, pour qu'il puisse améliorer sa pratique, maîtriser son travail et se sentir à l'aise dans ses pratiques (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les enseignants œuvrant en CMA sont confrontés à des problématiques spécifiques à leur contexte. L'adaptation de la planification de l'enseignement aux degrés de la classe, l'utilisation repensée des manuels didactiques, la gestion des inquiétudes des parents, l'ajustement des pratiques pédagogiques et la collaboration avec les collègues sont autant d'enjeux auxquels font face les enseignants en CMA (Pellerin, 2011). Ces différents enjeux deviennent ainsi les premiers objets de réflexion à prendre en compte dans l'élaboration des stratégies d'accompagnement des enseignants en CMA. Or, le contexte étant aussi complexe, l'accompagnement ne peut être dispensé selon la logique d'une formation axée sur le transfert de connaissances. Selon Gélinas (2004), ce type de formation ne permet pas un ajustement des pratiques. À ce propos, depuis plusieurs années, des écrits soulignent l'importance d'une formation continue favorisant des situations d'apprentissage contextualisées à la réalité des enseignants et considérant le développement professionnel comme un processus participatif (Butler, 2005; Rennie, 2001). Donnay et Charlier (2006) déclinent le développement professionnel en six axes : orienté vers un projet, contextualisé, partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et partagé entre l'enseignant et l'environnement. Dans cette perspective, les stratégies d'accompagnement mises en œuvre dans les journées de formation pour les enseignants en CMA seront ancrées dans la pratique des enseignants, et ce, afin de prendre en compte la complexité de l'intervention en CMA.

Afin que les journées de formation continue ne se limitent pas à du partage de pratique comme constaté dans certaines communautés d'apprentissage (Fullan, 2006; Hamos, Bergin, Maki, Perez, Prival, Rainey, & VanderPutten, 2009), l'accompagnement doit aussi intégrer des personnes dont la tâche consiste à soutenir l'approfondissement de la discussion. Cet accompagnement est assuré dans cette recherche par le groupe-ressource composé de chercheurs, d'enseignants et de conseillers pédagogiques⁷. Le terme accompagnement renvoie à l'idée que celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (Paul, 2009). Sa fonction est donc de soutenir celui qui est accompagné dans son développement professionnel. Selon Gélinas (2004), l'accompagnement intègre cinq dimensions pour soutenir

7. Au Québec, le conseiller pédagogique est spécialisé dans une ou plusieurs disciplines (français, mathématique, sciences, univers social, etc.) et a comme mandat d'assurer la formation continue et l'accompagnement des enseignants engagés par la commission scolaire (regroupement de plusieurs écoles sur un même territoire). Il est également porteur de dossiers spécifiques selon les problématiques du moment (classe multiâge, milieu à risque, décrochage scolaire, etc.).



les enseignants. La première dimension vise à prendre en compte les enjeux des acteurs comme une base solide pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Cette première dimension s'avère également être un levier pour démarrer un processus de développement professionnel chez les enseignants (CSE, 2014). La deuxième dimension demande à l'accompagnateur d'être ouvert à la diversité comme une richesse à exploiter. Il doit reconnaître la complexité de la pratique pédagogique ou en d'autres termes, il n'y a pas « une meilleure façon de faire », mais bien plusieurs pratiques pédagogiques. La troisième vise à adopter une attitude qui privilégie le partage de visions comme stratégies d'apprentissage permettant de faire émerger différentes pratiques. La quatrième dimension demande de l'accompagnateur d'être clair au sujet de la spécificité opposée à l'uniformité des pratiques. Finalement, la cinquième dimension demande à l'accompagnateur de se situer dans son type d'expertise. Dans cette perspective, l'intention de l'accompagnateur n'est pas de montrer comment faire, mais plutôt de soutenir le processus de développement professionnel des enseignants en s'appuyant sur les enjeux ciblés par ces derniers. Ainsi, l'accompagnateur et les acteurs avancent de « concert » sur la base de moyens partagés (Paul, 2009). L'accompagnement offert se précise alors selon les particularités du contexte dans lequel il s'inscrit, tout en s'appuyant sur des résultats et principes d'intervention reconnus. Puisqu'il est question de l'intervention en classe multiâge, ces précisions passent par une exploration des caractéristiques propres à l'enseignement dans ce contexte, documentées au préalable dans les deux premières phases de la recherche et validées dans un questionnaire initial (Couture, Monney, Thériault, Allaire, Doucet, 2013). L'accompagnement semble alors s'insérer naturellement dans une démarche de développement professionnel. La figure suivante présente le processus du développement professionnel accompagné.

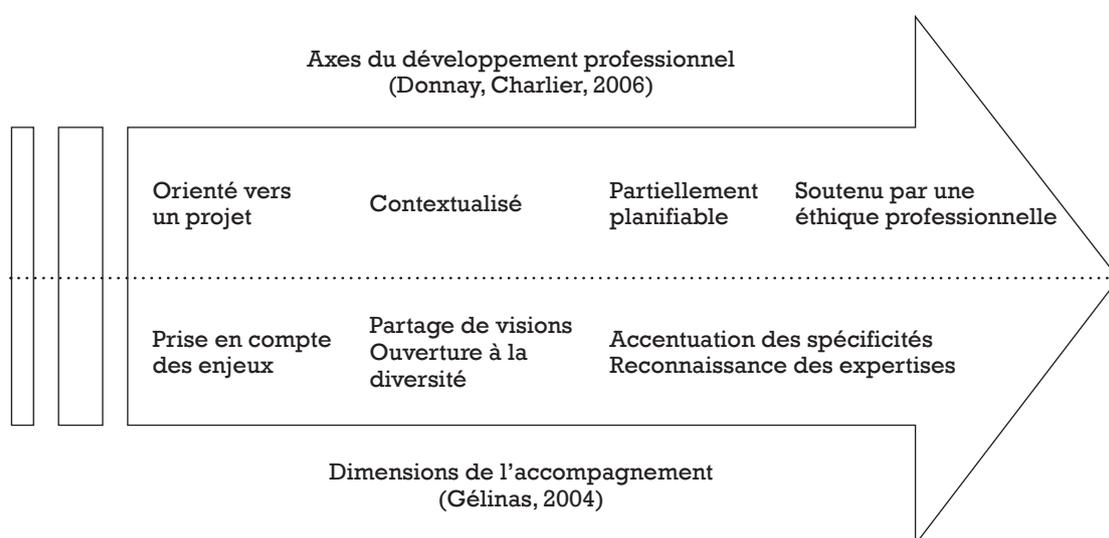


Figure 1 : Processus du développement professionnel accompagné

Afin d'élaborer ces journées de formation et de favoriser la démarche de développement professionnel des enseignants en CMA, différentes stratégies d'accompagnement sont mises en œuvre. Lafortune (2008) propose dans son modèle d'accompagnement le concept de stratégies réflexives interactives. Ces stratégies visent à faire émerger les visions divergentes comme questionner, interagir, réfléchir ou



rétroagir. Selon elle, elles favorisent les prises de conscience par les enseignants sur leurs pratiques professionnelles et les incitent à progresser dans leurs apprentissages en agissant (Lafortune, 2008). Par ces stratégies, l'accompagnement est centré sur l'acte d'apprendre de l'enseignant et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique (Arpin & Capra, 2008).

Méthodologie

Afin de concevoir trois journées de formation continue accessibles à tous les enseignants en CMA d'une région au Québec (N=121), un groupe-ressource a été formé. Le groupe-ressource composé de chercheurs, d'enseignants en CMA et de conseillers pédagogiques était responsable de concevoir, d'animer et d'analyser conjointement les stratégies à mettre en œuvre pour accompagner les enseignants en CMA dans leur développement professionnel. Les enseignants faisant partie du groupe-ressource ont été choisis sur la base de leur expertise en CMA reconnue par le milieu professionnel. Les conseillers pédagogiques étaient responsables du dossier de la CMA dans leur commission scolaire respective. Ce groupe-ressource, composé de 16 personnes, avait la responsabilité de planifier et d'animer les journées de formation continue dans les quatre commissions scolaires de la région. Les résultats du questionnaire administré aux 121 enseignants de CMA ont servi d'amorce à la réflexion collective. Ainsi, la planification des journées devait intégrer des moments d'échange entre les enseignants à propos de leurs pratiques, des points d'information sur les ressources matérielles et humaines disponibles et des propositions d'outils de planification pour soutenir la gestion des contenus. Un retour réflexif permettait ensuite de réguler le processus afin d'intégrer le point de vue des enseignants. Les journées se sont déroulées durant l'année scolaire 2008-2009. La première journée a eu lieu en automne, la deuxième journée en hiver et enfin, la dernière au printemps.

En 2008-2009, les quatre commissions scolaires comptaient 121 enseignants qui travaillaient dans des CMA. La participation à ces journées étant facultative, 70 enseignants ont participé à la première journée, 84 à la deuxième journée et enfin, 67 à la dernière journée. Le tableau 1 présente la répartition des enseignants de chaque commission scolaire qui ont pris part aux journées de formation continue.

Tableau 1 : Répartition des enseignants qui ont participé à la formation pour chaque commission scolaire

Commission scolaire	Nb participants 1 ^{re} journée	Nb participants 2 ^e journée	Nb participants 3 ^e journée
CS A	28/37	28/37	17/37
CS B	16/20	20/20	20/20
CS C	23/33	23/33	18/33
CS D	3/31	13/31	12/31
Total	70/121	84/121	67/121

Les enseignants participaient aux trois journées sur une base volontaire, ce qui explique en partie la variation du nombre de participants entre les journées de formation continue. Par ailleurs pour la commission scolaire D, les journées se sont déroulées dans trois villes différentes. L'étendue du territoire couvert par cette commission scolaire pourrait expliquer la fluctuation du nombre de participants pour chaque journée et, globalement, la plus faible participation en comparaison avec les autres commissions scolaires.



Déroulement des journées

Il importe de rappeler que le processus de développement professionnel est dynamique, continu et partiellement planifiable (Donnay et Charlier, 2006). Ainsi, les journées n'étaient pas planifiées à l'avance. Elles se planifiaient en fonction des commentaires des enseignants et des animateurs. C'est pourquoi ce processus de coconstruction des journées de formation devient un élément clé des résultats et permet de comprendre la complexité d'un tel processus.

La première journée de formation continue avait comme but de présenter le projet de recherche, de laisser les enseignants s'exprimer librement au sujet de leurs difficultés et de leurs besoins spécifiques et de présenter des outils de planification aidants en CMA (grilles organisant les apprentissages du programme par cycle d'apprentissage). Dans le questionnaire initial, les enseignants ont confirmé que la planification n'était pas qu'une préoccupation, mais bien une caractéristique principale de l'intervention éducative en CMA. Par ailleurs, la première journée devait aussi permettre de briser l'isolement, de faire part des irritants, d'échanger sur les pratiques spécifiques à la CMA et peut-être, d'établir de nouvelles collaborations professionnelles.

La deuxième journée avait comme objectif d'aborder la gestion des contenus d'apprentissage (ce qui s'enseigne collectivement ou séparément), le partage de divers types de matériel pédagogique pertinent pour les enseignants en CMA et l'évaluation. Les enseignants avaient exprimé leurs inquiétudes, voire leurs doutes, dans le questionnaire initial quant à la faisabilité d'aborder tous les éléments du programme, à l'équité envers les élèves en CMA par rapport aux élèves en classe ordinaire et, à l'adaptation des manuels didactiques. Le groupe-ressource a donc proposé un atelier permettant aux enseignants d'échanger sur la façon dont ils géraient les contenus à savoir, quels contenus s'enseignent collectivement et quels contenus exigent une séparation des groupes de la classe. Outre cet atelier commun, le groupe-ressource a présenté un recueil de stratégies d'intervention en classe multiâge à tous les enseignants. La planification de la deuxième partie de la journée différait d'une commission scolaire à l'autre, selon les demandes exprimées par les enseignants au terme de la première journée et les propositions des différents intervenants dans le groupe-ressource. Ainsi, certains enseignants ont participé à un atelier sur la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation. D'autres enseignants ont reçu des exemples de pratiques pour la dictée et l'évaluation. Dans un autre groupe, deux conseillers pédagogiques ont proposé des situations d'évaluation et d'apprentissage en mathématique et des stratégies d'enseignement en science et technologie. Et dans le dernier groupe, les formateurs avaient prévu un atelier visant à réaliser une liste de conseils pratiques à remettre aux futurs enseignants en CMA.

Le contenu de la troisième journée variait selon les commissions scolaires. Certains enseignants ont travaillé en équipe (selon les degrés d'enseignement) pour planifier les évaluations de fin d'année. Le reste de la journée était consacré à l'élaboration d'une trousse de démarrage pour les nouveaux enseignants en CMA. D'autres enseignants ont participé à un atelier en mathématique animé par un conseiller pédagogique et à un atelier présentant un projet en science et technologie. Les membres du groupe-ressource du troisième groupe d'enseignants avaient envisagé de travailler sur les menus d'une journée type en CMA, réaliser un retour sur



l'atelier concernant la gestion des contenus, présenter le portail de la commission scolaire et enfin, deux ateliers avec les conseillers pédagogiques en français et en univers social. Finalement, le dernier groupe d'enseignant a participé à un atelier sur les mathématiques animé par un conseiller pédagogique. Ces enseignants ont également poursuivi la réflexion sur la gestion des contenus amorcée lors de la deuxième journée en ciblant uniquement les contenus en mathématique.

Instrumentation

La collecte de données pour analyser les stratégies d'accompagnement mises en place les plus pertinentes aux yeux des enseignants s'est réalisée à partir de bilans remis aux participants à la fin de chaque journée, d'un questionnaire distribué aux participants au terme de la formation et d'un *focus group* réalisé avec le groupe-ressource.

Bilans en fin de journée

À la fin de chaque journée, les participants répondaient à quatre questions ouvertes en lien avec le déroulement de la journée à savoir : « 1) qu'est-ce qui a été le plus significatif pour vous lors de cette journée ? ; 2) qu'est-ce qui a été le moins significatif ? 3) en quoi ces rencontres sont-elles importantes pour vous ? 4) quel sujet aimeriez-vous travailler lors de notre prochaine rencontre ? ». Par conséquent, les données issues du bilan étaient de nature qualitative.

Questionnaire final

Le questionnaire remis au terme de la formation comprenait trois parties. La première partie comprenait trois questions fermées (nom, école, commission scolaire) et visait à collecter des données socioprofessionnelles du participant. La deuxième partie du questionnaire comprenait cinq questions et ciblait des données en lien avec les besoins spécifiques de soutien et de formation des enseignants travaillant en CMA (planification, stratégies, matériel, ressources, etc.). Pour cette partie, les participants répondaient aux questions en se situant sur une échelle par analogie visuelle (Valle- rand & Hess, 2000), zéro étant pas du tout satisfait et dix très satisfait. Par ailleurs, pour chaque question, un espace était prévu pour que l'enseignant puisse développer sa réponse. Enfin, la troisième partie du questionnaire comptait également cinq questions ouvertes et avait pour but de collecter des données sur les stratégies d'accompagnement et de formation adaptée au contexte de la CMA (éléments significatifs, stratégies d'accompagnement efficaces, etc.). Ainsi, le questionnaire intégrait à la fois des données de nature quantitative et à la fois des données de nature qualitative.

Focus group

Le canevas du *focus group* était divisé en deux parties. La première portait sur les journées d'accompagnement et de formation réalisées avec les enseignants en CMA. Le but était d'identifier les stratégies les plus prometteuses, les plus décevantes, les apprentissages réalisés par les animateurs, les activités à proposer, les enjeux et les défis relevés, etc. La deuxième partie du *focus group* s'intéressait au prolongement à donner à ces journées d'accompagnement (propositions, marge de manœuvre, continuité, contraintes, etc.).



La diversité des outils et la perspective longitudinale de la collecte permettent la triangulation des données et assurent ainsi une certaine validité des résultats (Savoie-Zajc, 2004).

Méthode d'analyse des données

L'analyse des bilans, du questionnaire ou encore un *focus group*, portait sur les dimensions identifiées lors des deux premières années de recherche antérieures sur l'intervention éducative en CMA (Couture et al., 2011a). Elles sont décrites plus précisément dans la partie des résultats présentés plus loin dans le présent article. Les réponses obtenues dans les bilans étaient de type qualitatif. Elles ont été compilées et leur contenu analysé. Le questionnaire final a été traité à l'aide du logiciel *SPSS*. Les résultats obtenus aux échelles par analogie visuelle (Vallerand & Hess, 2000) ont mené à des statistiques descriptives telles que des mesures de tendance centrale comme le calcul des moyennes et des écarts-types. Par contre, les précisions des enseignants quant à leurs réponses aux échelles ont été regroupées par catégories. Le premier niveau d'analyse consistait à résumer chaque réponse des enseignants en induisant l'idée exprimée. Ensuite, dans un deuxième mouvement d'analyse, les idées retenues ont été codées en catégories qui se complétaient, se défaisaient et se reconstruisaient pour en arriver à un classement des catégories les plus abordées à celles les moins abordées. Par exemple, la réponse d'un enseignant ayant mentionné qu'il aurait souhaité avoir plus de temps pour échanger sur les pratiques entre collègues était codée dans la catégorie « plus d'échanges ». Les catégories ont ensuite été validées par les quatre chercheurs du projet. Enfin, l'enregistrement audio numérique du *focus group* a été transcrit. L'analyse de contenu permet de mettre en évidence les stratégies d'accompagnement les plus fécondes pour les rencontres futures. Ces différentes données ont été complétées par les différentes notes de terrain prises par les chercheurs durant les journées de formation continue, les bilans de satisfaction après chaque journée, ainsi que par les notes prises durant les journées de rencontre du groupe-ressource.

Résultats

Les résultats d'analyse des bilans et du questionnaire sont intégrés selon le contenu de chaque journée. Certaines dimensions analysées dans le questionnaire n'entraient pas dans l'une ou l'autre des journées. Ces résultats sont donc décrits au point 4.4. Finalement, les résultats de l'analyse du *focus group* sont présentés dans la partie abordant le point de vue du groupe-ressource.

Analyse des bilans de la première et deuxième journée de formation continue

Au terme de la première journée, l'analyse des bilans a confirmé l'importance d'offrir aux enseignants des moments d'échanges. Les enseignants ont relevé dans une forte proportion cette dimension comme étant significative afin de valider leurs pratiques et de rencontrer d'autres enseignants en CMA vivant la même réalité. Par ailleurs, les outils de planification distribués ont été considérés comme très significatifs pour l'enseignement en CMA. Les enseignants les considèrent comme sécurisants et enrichissants. Ces documents permettent aux enseignants une meilleure organisation, aspect particulièrement important dans une classe qui



comprend plusieurs degrés. Au terme des trois journées, dans le questionnaire final, les enseignants ont réitéré leur satisfaction par rapport aux outils distribués lors de la première journée ($M=8,4$; $ET=1,6$).

Dans les bilans, les enseignants ont souligné l'importance d'avoir du temps pour échanger entre collègues pour découvrir d'autres façons de gérer les contenus et d'évaluer. L'aménagement de périodes de discussion semble donc important pour les enseignants. Ce constat est appuyé dans les résultats du questionnaire final qui abordait également cette question en demandant aux enseignants d'évaluer leur niveau de satisfaction par rapport aux échanges de stratégies et de pratiques. La moyenne de satisfaction des enseignants se situe à 9 sur 10 avec un écart-type de 1,5 ($M=9$; $ET=1,4$). Les justifications des enseignants par rapport à ce point amènent un éclairage sur les différents résultats. Il semblerait que dans certaines commissions scolaires, les enseignants ont relevé le manque de temps pour échanger ou encore, à l'inverse, la durée parfois trop longue des échanges et leur caractère répétitif. Néanmoins, les commentaires recensés mettent en évidence la pertinence de pouvoir échanger pour découvrir d'autres façons de faire. La divergence des propos amène à être très prudent quant à la durée et au contenu des échanges. Il semblerait que selon le groupe d'enseignants, ces deux dimensions doivent être adaptées.

Bilan au terme des trois journées de formation continue

Le but des journées était aussi de permettre les échanges de matériel pédagogique entre les enseignants puisque celui-ci est souvent ciblé comme une difficulté majeure dans la tâche d'un enseignant en CMA (Pellerin, 2011). Ainsi, au terme des trois journées, les enseignants semblent moins satisfaits par les échanges de matériel entre enseignants ($M=7,4$; $ET=2$) que dans les autres dimensions évaluées. Cependant, les opinions divergent. Certains enseignants prétendent qu'ils ont eu quelques échanges de matériel pédagogique entre enseignants, alors que d'autres mentionnent qu'il n'y a eu aucun échange puisque les enseignants n'ont apporté aucun matériel. Le fait que certains enseignants n'aient pas participé aux trois journées pourrait expliquer cette divergence d'opinions. L'absence d'un matériel pédagogique spécifique à la CMA est aussi soulevée par les enseignants à titre de difficulté.

Le groupe-ressource avait comme rôle de proposer des ressources, des stratégies d'intervention ou encore, de présenter certains résultats de recherche. Les enseignants ont plus ou moins apprécié les ressources proposées ($M=8,6$; $ET=2$). Ces ressources comprenaient des sites Internet destinés spécifiquement aux CMA, les portails des commissions scolaires, les outils et les stratégies proposés par les conseillers pédagogiques, etc. Les résultats par rapport aux stratégies proposées sont également plus faibles ($M=7,5$; $ET=2$). En analysant les commentaires écrits, certains enseignants ont encore l'impression que les conseillers pédagogiques ne connaissent pas «la réalité du terrain». Cette impression n'est cependant pas généralisée, car certains enseignants se sont dits surpris par la disponibilité des conseillers pédagogiques et ont souligné la qualité des ressources proposées. Aussi, les enseignants n'ont pas été interpellés par les projets rassembleurs répertoriés dans le recueil remis lors de la deuxième journée. Pourtant, ces projets



constituaient des exemples concrets issus de la pratique d'enseignants en CMA. Les enseignants soulignent l'intérêt de ce recueil, mais ils pensent qu'il faudrait davantage de références concrètes pour les enseignants en CMA.

La présentation des résultats de recherche est aussi une dimension plus ou moins appréciée chez les enseignants selon la commission scolaire d'attache ($M=7,4$; $ET=2,5$). Dans leurs commentaires, certains enseignants ne trouvent pas pertinents ces résultats et pensent qu'ils ne rejoignent pas les attentes des journées de formation continue. Toutefois, d'autres enseignants soulèvent que ces résultats leur permettent de constater que leurs difficultés par rapport à la CMA existent dans d'autres commissions scolaires.

À la question portant sur les aspects les plus significatifs de la formation au terme des trois jours, les enseignants citent en majorité la distribution d'outils spécifiques à la CMA (planification) et les échanges entre enseignants. Ils disent avoir pu valider leurs pratiques, pris le temps de réfléchir et reçu de nouvelles idées. D'ailleurs, au terme des journées, les enseignants prétendent avoir apporté des changements à leurs pratiques en ce qui concerne la planification à long terme. Ils semblent reconnaître qu'il est primordial de cibler les savoirs essentiels pour planifier un tronc commun et ensuite différencier les apprentissages. Ils se sentent mieux outillés et plus confiants par rapport aux différentes dimensions de l'intervention éducative en CMA. Dans l'ensemble, au terme du projet, l'évaluation quant à l'apport de la formation est positive ($M=8,5$; $ET=1,9$). Les enseignants mentionnent avoir progressé dans leur développement professionnel.

Le point de vue du groupe-ressource

À l'instar des enseignants, le groupe-ressource souligne les échanges comme une stratégie féconde. Cependant, certains membres de l'équipe rejoignent les commentaires des enseignants et insistent sur le fait que les échanges doivent être structurés pour éviter la redondance dans les propos de chacun.

«Je pense qu'il faut que ça reste structuré, il faut qu'il y ait des pistes de réflexion souhaitée pour faire avancer le dossier, parce que là, on pourrait tourner en rond et ne pas avoir de résultats. Par contre, le bouche à oreille qui se fait est à mon avis important. Parce que, comme il n'y a personne qui vient apporter une théorie, une proposition, une hypothèse, c'est une meilleure façon de partager. Mais, ça prend une structure, ça prend des questions, ça prend un encadrement.» (Conseillère pédagogique, 5 mai 2009)

Le groupe semble insister sur le fait que le formateur doit concevoir des activités et intégrer des contenus pour enrichir la réflexion. Le groupe-ressource constate aussi la pertinence d'offrir un accompagnement dès le début de l'année scolaire. À ce propos, la création d'une trousse de démarrage contenant les informations essentielles telles qu'une liste d'enseignants en CMA, des outils de planification ou encore, des ressources numériques, semble être une solution gagnante pour aider les enseignants à démarrer leur année. Le groupe-ressource mentionne également l'importance de donner à la formation un caractère facultatif. Le volontariat contribuerait à la mise en place d'une dynamique de travail plus positive en plus de faciliter le réseautage entre enseignants.



«L'autre stratégie que je vois c'était que ce soit sur base volontaire et non sur convocation. Donc, vous avez soulevé ce point tout à l'heure. Si tu as l'impression d'aller à cette rencontre et c'est encore un échange, puis tu as déjà fait le même échange l'année passée, tu n'y iras pas. Mais quand c'est fait sur une base volontaire et que tu vas y aller, c'est sûr que juste dans la perception, tu n'accueilleras pas la journée de la même manière.» (Enseignante, 5 mai 2009)

Dans un contexte où les enseignants semblent souffrir d'isolement professionnel, l'accompagnement offert doit aussi servir à créer des réseaux entre enseignants. Finalement, au terme du projet, les conseillers pédagogiques faisant partie du groupe-ressource disent avoir appris à être davantage à l'écoute des besoins des enseignantes, à garder un équilibre entre le contenu qui est offert aux enseignants et le contenu qui est construit à partir des stratégies des enseignants. Selon eux, le groupe ressource leur a permis de sortir de l'isolement professionnel et partager les expertises.

«Moi, ce que j'ai aimé de ce groupe-là, c'est que je n'étais pas toute seule, les préparations se sont toujours faites à trois et à quatre. Je trouvais tellement plus facile. L'animation se faisait à deux, à trois, à quatre. Il y a eu une répartition tout à fait équilibrée pour chacune des journées. C'était des bonbons, tellement plaisant, tu n'avais pas la charge de tout, c'était réparti, partagé. J'ai appris qu'il faut même si on a beaucoup de dossiers, il faut aller chercher des ressources, trouver des enseignants qui nous accompagnent, je pense que c'est le plus gagnant. Faire des équipes, réfléchir à deux, avancer des trucs à deux, trois, quatre parfois.» (Conseillère pédagogique, 5 mai 2009)

Discussion des résultats

Ce projet avait pour but d'élaborer des stratégies d'accompagnement adaptées aux besoins exprimés par les enseignants en CMA. L'idée étant d'amener les enseignants à s'engager individuellement et collectivement dans un processus de développement professionnel. Certains éléments de cet accompagnement méritent d'être soulignés en guise de pistes à développer ou de questions à soulever pour d'autres projets de développement professionnel.

Premièrement, **l'atteinte d'un équilibre entre les moments d'échange, de réflexion et de structuration** semble favoriser le développement des pratiques. En effet, l'échange aide l'enseignant à situer sa propre pratique, à la valider, à la questionner et à l'enrichir de nouvelles idées. Au-delà de la description, la **réflexion** contribue à mettre en perspective cette même pratique afin de la reconsidérer sous différents angles. De cette réflexion émergent souvent des propositions d'ajustements (Savoie-Zajc, 2005) qui, sans être en rupture avec ce que fait l'enseignant, apportent de nouveaux éléments à considérer. Pour que ces éléments s'intègrent à la pratique, des moments de **structuration** contribuent à mettre en forme les propositions issues de l'échange et de la réflexion. Ces échanges doivent être structurés dans une perspective de développement professionnel (axés sur les besoins, visant la rétroaction et la régulation, et planifiés) pour s'assurer d'approfondir la réflexion, comme le suggèrent Hamos et ses collaborateurs (2009).



L'accompagnement offert gagne à **intégrer des tâches issues de la pratique des enseignants**, ce que soutiennent d'ailleurs Cochran-Smith et Lytle (1999) et Seidel-Horn (2005). Cet engagement dans des tâches concrètes se révèle important si l'on considère la satisfaction et l'intérêt relatifs à la planification à long terme ainsi qu'à la gestion des contenus. D'ailleurs, il est surprenant de constater que les projets rassembleurs, qui présentent des exemples de pratique des enseignants déjà analysés sous l'angle du programme donc prêts à être utilisés, ont été moins appréciés que les outils de planification. Ce constat invite à la prudence quant à l'intérêt exprimé par rapport au partage de matériel puisqu'il semble que le matériel déjà structuré soit moins significatif que ce qui est construit collectivement. L'engagement de l'enseignant dans des tâches liées à sa pratique devient ainsi un élément structurant dans le processus de développement. De même que la démarche de réflexion menée par les enseignants lors de la création des projets rassembleurs n'est pas transférable à d'autres enseignants qui n'ont pas fait l'exercice.

Enfin, il importe de miser sur la collaboration entre différents partenaires pour penser la formation. Sans cette collaboration, il n'aurait pas été possible de présenter une telle diversité de ressources même si certains enseignants soutiennent que l'expérience en CMA est nécessaire pour qu'une ressource soit crédible. Malgré ce commentaire, les éléments de la formation appréciés par les enseignants provenaient autant des propositions des chercheurs, des conseillers pédagogiques que des enseignants. Cette diversité rejoint l'un des principes de la recherche collaborative qui, plutôt que de chercher une expertise similaire, veut mettre à contribution des expertises différentes dans un projet commun (Desgagné, & al., 2001). La complémentarité recherchée permet d'éviter que les journées de formation continue ne misent que sur le partage de pratiques et de ressources, ce qui limite le potentiel de développement. D'ailleurs, l'intérêt porté aux questions relatives à la gestion de classe et à la gestion des contenus dans différentes disciplines montre bien l'importance d'avoir recours à différentes expertises. À l'image de certaines commissions scolaires ayant participé au projet, des groupes de travail réunissant des enseignants, des conseillers pédagogiques et même des chercheurs peuvent travailler ensemble à proposer des pistes de développement en fonction des particularités de la classe multiâge. Pour aider un plus grand nombre d'enseignants, reste à voir comment de telles initiatives locales peuvent être diffusées plus largement.

Certains éléments ayant obtenu des taux de satisfaction plus mitigés invitent à la réflexion quant à la structure des journées de formation continue. Notons entre autres l'appréciation relative à la présentation de résultats de recherche. Bien qu'ils nourrissent la réflexion, la question est de savoir comment présenter ces informations pour que les enseignants en dégagent quelque chose de structurant pour leur pratique. À ce propos, il est intéressant de noter l'appréciation relative au recueil de stratégies d'intervention en CMA qui reprend, dans un format destiné aux enseignants, les résultats des deux premières phases de la recherche. Cette appréciation relève peut-être du fait que ce guide présente des principes énoncés pour la CMA que l'enseignant peut adapter à sa guise, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans une présentation de résultats de recherche. Il y a là matière à réflexion quant au type de matériel requis pour répondre au besoin exprimé par les enseignants à cet égard.



Des liens peuvent également être faits entre les éléments soulevés ci-dessus et les axes de développement professionnel proposé par Donnay et Charlier (2006). Ainsi, afin de s'adapter au caractère partiellement planifiable du développement professionnel, l'accompagnement prend la forme d'un équilibre entre les moments d'échange, de réflexion et de structuration. Cet équilibre est essentiel pour aider l'enseignant à entrer dans un processus de changement et de transformation et, ce, dans une dynamique à la fois collective et à la fois individuelle. De plus, en intégrant des tâches issues de la pratique des enseignants, la participation des enseignants est facilitée et favorise l'engagement dans une démarche de développement professionnel. Finalement, un accompagnement qui mise sur la collaboration entre les différents partenaires permet à la fois de miser sur les différentes expertises et de partager les visions pour soutenir une éthique professionnelle qui vise, avant tout, un changement, une transformation visant une amélioration des pratiques.

Conclusion

Cette recherche visait à apporter des éléments de réponse quant aux stratégies les plus fécondes pour accompagner les enseignants en CMA dans le cadre de journées de formation continue. Bien que cette recherche porte sur le contexte de la CMA, il semble que les résultats pourraient être réutilisés dans d'autres contextes où le contexte d'enseignement est complexe. En optant pour une recherche collaborative et en prenant compte des besoins exprimés par les enseignants pour concevoir les journées de formation continue, il a été possible de mettre en évidence des stratégies répondant aux besoins des enseignants dans un contexte spécifique. La mise en place d'échanges structurés, la création d'un groupe-ressource intégrant des expertises variées, la réalisation de tâches issues de la pratique enseignante et l'importance d'alterner les moments d'échange, de réflexion et de structuration pour développer les pratiques sont autant de modalités fécondes qui dépassent le contexte de la CMA. Cependant, il importe de rappeler que seuls 67 enseignants ont répondu au questionnaire final. Il manque ainsi l'avis de 54 enseignants absents, ce qui représente près de la moitié des enseignants en CMA. Afin d'avoir un regard plus juste, il aurait été pertinent de rejoindre ces enseignants et de leur demander les raisons pour lesquelles ils ne participaient pas aux rencontres organisées. Il se pourrait que ces enseignants ne ressentent pas le besoin d'y participer. Dans ce cas, quel aurait pu être leur rôle dans ce projet ?

Finalement, sans avoir étudié au préalable l'intervention éducative en CMA, il aurait été plus difficile de construire des activités adaptées au contexte de la CMA et d'approfondir les échanges lors de ces journées. L'expertise développée auprès des enseignants durant les deux premières phases et l'intégration des conseillers pédagogiques et des enseignants sont deux dimensions fortes de la réussite de ces journées de formation continue. Dans le même sens, il est légitime de penser que des enseignants chevronnés puissent devenir des mentors pour des novices, ce qui accroît leur crédibilité en matière de formation. Cette piste s'inscrit d'ailleurs dans l'idée de développer des réseaux et des ressources, humaines et matérielles, qui répondent aux particularités de la CMA.



Références

- Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Education.
- Benveniste, L.A., & McEwan, P.J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: the case of multi-grade schools. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48.
- Butler, D.L. (2005). « L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24, 249-305.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation : 2006-2008. L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M., & Thériault, P. (2011a). « Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire ». *Revue pour la recherche en éducation*, 1, p. 50-69.
- Couture, C., & Thériault, P. (2011b). *La classe multiâge d'aujourd'hui*. Anjou : Editions CEC.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge : enquête sur les besoins de développement professionnel et d'accompagnement d'enseignant du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108-136.
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice : purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Iebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Donnay J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change : system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement de pratiques : la perspective de changement en éducation. In M. L'Hostie, & L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 31-45). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hamos, J., Bergin, K., Maki, D.P., Perez, L.C., Prival, J.T., Rainey, D.Y., & VanderPutten, E. (2009). Opening the classroom door: professional learning communities in the math and science partnership program. *Science Educator*, 18(2), 14-24.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ?. *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, 43(3), 351-369.
- MEQ. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monney, N. (2009). L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge (*Mémoire de maîtrise non publié*).
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Pellerin, G. (2011). Le contexte scolaire et les enjeux éducatifs de la classe multiâge. Dans C. Couture, P. Thériault (Eds.), *La classe multiâge d'aujourd'hui* (pp. 1-12). Anjou : Les Éditions CEC.
- Rennie, L.J. (2001). Teacher collaboration in curriculum change: the implementation of technology education in the primary school. *Research in Science Education*, 31(1), 49-69.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. *Education et environnement : un croisement de savoirs*, 104, 249-258.



- Seidel-Horn, I. (2005). Learning on the job: a situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction, 23*(2), 207-236.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155.





La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle

Méliné ZINGUINIAN¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Bernard ANDRÉ**² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

En analysant le travail de conception d'échelles descriptives pour l'évaluation de stages en enseignement, cet article met en lumière les enjeux du processus de problématisation et d'intéressement pour cet instrument. L'analyse a porté essentiellement sur des enregistrements de séances, des versions intermédiaires de l'instrument élaboré, des rapports de consultations et des entretiens semi-dirigés avec des membres du groupe de travail. Les principaux résultats montrent que les débats, dans le groupe de travail, ont porté de manière prégnante sur la manière de faire un travail de conception de qualité, laissant une moindre place à la définition de ce qui caractérise un enseignant compétent.

Mots-clés : Evaluation, échelles descriptives, formation pratique, enseignement, Suisse.

Introduction et cadre théorique

Évaluer des compétences n'est pas aisé. Des obstacles interviennent déjà dans la compréhension et l'opérationnalisation des instruments d'évaluation (André, 2015) ou dans le fait que ces derniers permettent d'évaluer des compétences (Berliner, 2005). La relation de proximité entre formateur³ et étudiant ou les rapports de pouvoir entre formateurs chargés de l'évaluation en sont d'autres exemples (le lecteur intéressé pourra lire à ce sujet Zinguinian et André (2017)). Au vu de ce qui précède et d'une littérature qui montre aussi la difficulté à trouver un consensus autour des pratiques d'un enseignant efficace, comment un groupe hétérogène de formateurs arrive-t-il à l'élaboration d'un instrument pour évaluer les compétences d'un étudiant en stage en enseignement ? Telle est la question au cœur de cet article.

Les conflits de définition des « bonnes » pratiques enseignantes

Plusieurs auteurs montrent qu'il n'existe pas de consensus sur les « bonnes » pratiques enseignantes (Brookhart et Loadman, 1992). En effet, les recherches sur les effets-maîtres, qui tentaient tout d'abord de déterminer les traits de personnalité de l'enseignant efficace, n'ont finalement pas réussi à démontrer un lien significatif

1. Contact : meline.zinguinian@hepl.ch

2. Contact : bernard.andre@hepl.ch

3. Pour des raisons de lisibilité, le masculin généraliste est utilisé dans cet article, y compris lorsque des formateurs rencontrés en entretien sont cités dans le travail, dans ce dernier cas, dans une logique d'anonymisation.



entre ce facteur et les résultats des élèves (Bressoux, Bru, Altet, et Leconte-Lambert, 1999). Paquay (2002) va globalement dans le même sens en soulignant l'impossibilité de définir un profil type de l'enseignant efficace. Si l'efficacité de l'enseignant ne réside pas dans ses traits de personnalité, les recherches peinent également à montrer un consensus large quant aux pratiques déterminantes. Ces mêmes recherches ont tenté de déterminer les pratiques spécifiques des « bons » enseignants (Bressoux et al., 1999), ce qui a donné lieu à des approches *processus-produit*.

Si les recherches de type *processus-produit* ont l'intérêt d'inviter à évaluer l'efficacité des pratiques enseignantes au regard des résultats des élèves (Attali et Bressoux, 2002) et offrent des indications pour l'enseignement, Altet (2003) critique dans ces approches non seulement leur orientation prescriptive, mais encore leur centration sur la seule dimension observable des pratiques enseignantes. Il est en outre reproché à ces travaux de ne tenir compte ni des spécificités des élèves, ni de celles des contenus, ni de la situation d'enseignement-apprentissage. En postulant qu'il existerait de « bonnes » pratiques valables partout et en tout temps, ces recherches décontextualisent trop fortement les pratiques (Reynolds, 1999) en ne prenant pas en compte leur aspect situé et construit dans l'interaction (Piot, 2002).

Ces critiques sont soutenues par les recherches qui soulignent les nombreuses différences inter- et intra-enseignants en expliquant qu'à conditions de travail égales, il y a moins de différences entre deux enseignants que chez une même personne en activité dans des contextes différents (Altet, 2003; Crahay, 1989). L'efficacité des pratiques enseignantes dépend donc de la classe dans laquelle l'enseignant intervient, mais également, comme le souligne Piot (2002) dans une note de synthèse, de l'histoire de l'enseignant, de l'institution dans laquelle il s'inscrit et de la société à laquelle il participe et surtout de l'interaction entre toutes ces dimensions. Il leur est également reproché de ne pas considérer que certaines pratiques efficaces le sont justement par la modération avec laquelle l'enseignant y recourt (Peterson et Kauchak, 1982).

Nous voyons dans ces lignes la diversité des termes mentionnés par les auteurs, comme « bonne pratique » ou « enseignant efficace ». Nous parlons, dans la suite du texte, « d'enseignant compétent » et de « performance attendue ». En effet, l'instrument d'évaluation, dont il est question, vise l'évaluation des compétences des étudiants en stage à travers la manifestation de performances attendues. Il ne s'agit pas, avec cet instrument d'évaluation, de décrire de « bonnes » pratiques valables partout et en tout temps, mais de signifier ce que l'institution de formation attend des étudiants au terme de leur formation. Parmi les définitions proposées du concept de compétence, nous retenons celle de Tardif (2006, p. 22) qui dit qu'il s'agit d'« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Les ressources peuvent être des savoirs.

L'hypothèse au centre de cette recherche est qu'il serait possible, malgré les points soulignés ci-dessus, d'arriver à un accord commun local et situé temporellement sur ce qui importe qu'un enseignant maîtrise lorsqu'il entre en fonction, ceci même si un consensus large sur ce qui définit un enseignant compétent serait lui hors de portée (André, 2013).



La recherche a eu pour contexte la construction d'un instrument d'évaluation des stages, plus particulièrement des compétences des étudiants en fin de formation. La Haute école pédagogique (HEP) suisse sur laquelle porte cette étude ayant décidé d'améliorer l'évaluation des stages, elle a mandaté un groupe de travail comprenant des formateurs de la HEP et des formateurs de terrain, pour proposer des échelles descriptives instrumentant cette évaluation.

Une échelle descriptive se distingue de l'échelle uniforme en cours jusqu'alors dans cette HEP du fait qu'elle décrit les performances attendues pour l'obtention de chaque note que compte l'échelle. Elle ne se contente pas de signifier que la note «A», par exemple, représente un excellent niveau de maîtrise, mais décrit concrètement ce que l'étudiant en stage doit montrer pour obtenir cette lettre.

Figure 1 : Exemple d'échelle descriptive

Compétence	1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture			
Critère (S1, 1 ^{re} année)	Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner, afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève			
F	E	C	A	
L'étudiant-e montre des lacunes dans sa compréhension et sa présentation de l'objet à enseigner qui ne permettent pas sa compréhension par les élèves telle que visée dans le plan d'étude	La connaissance de l'objet enseigné ne permet que de manière limitée à l'étudiant-e de le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude. Il/elle n'utilise pas une analyse des difficultés liées à son appréhension dans sa planification. OU Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire peu adéquats en regard de la culture et du développement des élèves.	La connaissance de l'objet enseigné permet à l'étudiant-e de - le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude - d'analyser partiellement les difficultés liées à son appréhension ou de n'utiliser que partiellement son analyse des difficultés dans sa planification. Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire adéquats qui tiennent compte de la culture et du développement des élèves.	La connaissance de l'objet à enseigner permet à l'étudiant-e de - le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude - d'analyser les difficultés liées à son appréhension, de contourner ces difficultés et de planifier une stratégie et une progression en vue de son apprentissage. Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire adéquats qui tiennent compte de la culture et du développement des élèves.	

Source : texte de présentation du mandat du groupe de travail, 2015

L'analyse des données recueillies lors du travail de ce groupe permet de visibiliser les principaux sujets de débat et indirectement la force des controverses, ainsi que les compromis voire les concessions consenties par les uns et les autres. Il ne s'agira pas dans cet article de présenter l'instrument finalisé, mais le travail de création d'une première version, ainsi que les résultats de sa mise en consultation suivis des premières séances visant à en formuler une seconde version.

Méthode et corpus

Cette étude repose sur une observation participante. Un chercheur en position de responsable de projet, l'autre de participant. Le recueil des données a été fait par le chercheur en position de participant, le second s'étant joint à l'analyse et à l'interprétation des données essentiellement. La position de chercheur de l'auteur-participant a été présentée aux membres du groupe qui ont accepté qu'une recherche soit menée sur leur travail. Les séances ont été enregistrées, des notes ont été prises afin de recueillir quelques informations sur l'atmosphère de la séance telle que perçue par le chercheur et sur les travaux menés dans les sous-groupes qui n'étaient pas enregistrés. Les procès-verbaux des séances, les différentes versions intermédiaires de l'instrument élaboré ont également été recueillis et analysés.



A ces données ont été joints les documents de présentation du mandat, les lettres d'information aux formateurs consultés, et le résultat des consultations. En vue de compléter les données construites à partir des séances de travail elles-mêmes et toucher au point de vue des acteurs impliqués, des entretiens ont été menés auprès de quatre membres du groupe de travail qui ont répondu favorablement à notre demande. Ceci représente la moitié des participants exception faite des chercheurs. Ces entretiens, d'une durée de 30 à 45 minutes, permettent de saisir le degré d'adhésion des participants au texte élaboré, aux modalités de travail, ainsi que leur rôle dans le groupe et la manière dont ils l'ont intégré.

Nous disposons donc des enregistrements de neuf séances de travail d'une durée de deux heures, pour les six premières, et de trois heures et demie pour les trois suivantes. De neuf procès-verbaux de séance, de dix versions de l'instrument, des textes de cadrage et de présentation du mandat et de quatre entretiens semi-dirigés. Pour documenter le résultat de la consultation, nous disposons de 13 rapports.

Les enregistrements des séances de travail ont été transcrits et leur contenu catégorisé ainsi : 1) ce qui a fait l'objet d'un débat, 2) les sujets qui ont été rejetés, car ne pouvant pas faire l'objet d'un débat⁴, 3) les rôles habités par chaque protagoniste⁵. Puis, les sujets de débat, seuls à être analysés pour cet article, ont été rassemblés par thématique pour aboutir aux sous-titres des parties 2.3 et 2.4. A partir de l'analyse du contenu des données, nous verrons comment l'implantation de cet instrument se fait par itérations. Les débats se sont surtout cristallisés autour de ce qui constitue une évaluation fiable et valide des compétences d'un enseignant, plus que ce qui décrit un enseignant compétent. Les résultats montreront également la résurgence lors de la consultation de sujets de débat résolus au sein du groupe de travail. La confrontation des résultats de la consultation avec ceux du groupe permettra de saisir le niveau de précision du texte à atteindre pour qu'il soit accepté par les membres du groupe et par les formateurs consultés.

Contexte

Depuis 2004, la HEP, dont il est question dans cet article, fait reposer l'évaluation des stages sur deux instruments officiels : le référentiel décrivant les compétences à développer en formation; les grilles d'évaluation qui reprennent les énoncés des compétences et les niveaux de maîtrise à atteindre au terme du stage. Ces documents ne définissent pas les seuils de passage d'une note à l'autre du fait qu'ils sont formulés en termes d'énoncés généraux :

Manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (Extrait d'un niveau de maîtrise de la compétence 8 du document de suivi de stage en vigueur en 2011).

Cet énoncé oriente certes l'évaluateur en tant qu'il énonce où doit porter son regard et comment il doit concevoir la place des technologies dans la classe (esprit critique, TIC en tant que soutien), néanmoins, il ne stipule aucunement le type de

4. Tout ce qui définissait le mandat lui-même (élaborer des échelles descriptives, par exemple).

5. Par exemple, pourvoyeur d'alternatives ou rédacteur de textes martyrs.



performances attendues de l'étudiant pour être jugé compétent en la matière. Cette définition repose sur les évaluateurs qui n'ont que de rares occasions de se rencontrer et aucune forme de modération sociale n'est instituée pour mettre en commun leurs manières d'interpréter les énoncés du référentiel et mettre en cohérence les exigences. Il apparaît, dans une de nos recherches en cours, que cette solitude de l'évaluateur participe à rendre la prononciation d'échecs difficile. En effet, une dilution de la responsabilité dans le collectif n'arrivant qu'une fois que le formateur de terrain a signalé aux formateurs de la HEP des difficultés. Celui-ci porte finalement seul une part importante de la mise en échec. C'est dans ce contexte qu'un mandat visant l'élaboration du nouvel instrument d'évaluation a été lancé.

Lors de la constitution du groupe de travail, le mandat a été présenté et avec lui un exemple d'échelle descriptive. Ce même texte explique l'importance de s'atteler à l'élaboration d'un tel instrument pour :

- Définir collectivement les performances permettant l'octroi d'une note plutôt qu'une autre,
- Définir collectivement les performances aboutissant à un échec au stage.

Ce projet est porté par la direction de l'institution. Quand bien même le groupe de travail compte au moins un promoteur de cet instrument, la mission du groupe n'était pas de définir si les échelles étaient une réponse pertinente à apporter aux difficultés constatées dans l'évaluation des stages⁶, mais de concrétiser cette solution, en proposant des échelles pouvant être utilisées dans tous les contextes de stage, pour des observations faites ponctuellement aussi bien que longitudinalement.

Si l'on considère l'arrivée de cet instrument dans le dispositif d'évaluation des futurs enseignants de ce canton comme une innovation, puisque c'est sa première apparition pour évaluer les stages, nous pouvons analyser le processus en cours dans cette élaboration à l'aide du modèle en quatre étapes de la sociologie de la traduction (Callon, 1986) qui sont :

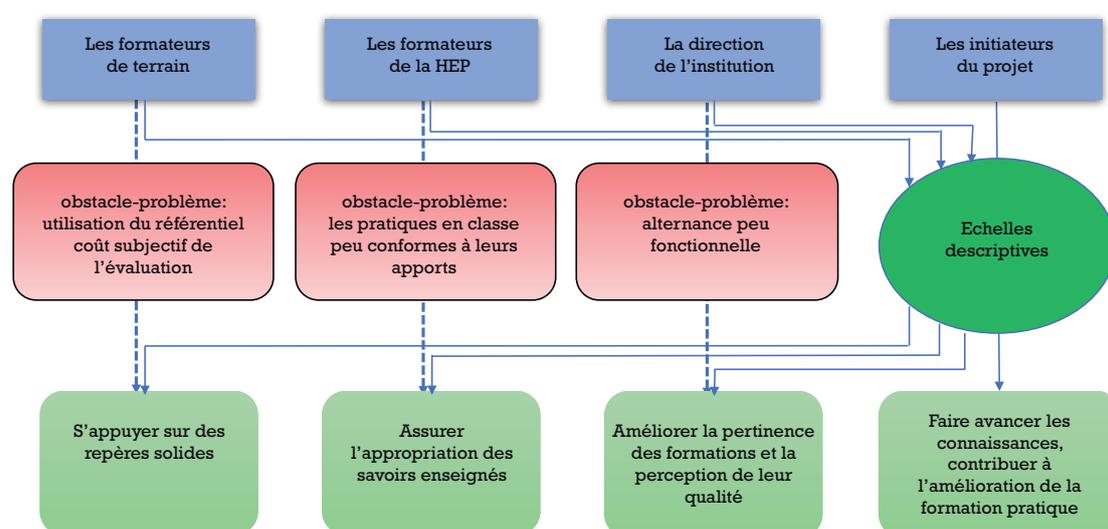
1. La problématisation, c'est-à-dire la définition du problème et de sa solution. Il s'agit de faire de la solution proposée, les échelles descriptives, un point de passage obligé pour résoudre le problème.
2. Les dispositifs d'intéressement permettent d'amener l'ensemble des acteurs à voir l'intérêt de la solution pour résoudre le problème identifié. Ces dispositifs visent à stabiliser la problématisation au travers d'alliances, si possible stables.
3. L'enrôlement, qui est à la fois une stabilisation de l'intéressement et l'acceptation par chaque acteur d'un rôle précis dans le processus, le conduit à accepter ce rôle au détriment d'autres rôles possibles.
4. La mobilisation, c'est-à-dire le fait de trouver des porte-paroles représentatifs pour diffuser l'innovation.

6. L'élaboration des échelles descriptives s'inscrit dans un programme plus vaste pour repenser le dispositif de formation en alternance en cours à la HEP. Les échelles ne sont donc pas la solution, mais une pièce de la solution envisagée par la direction de l'institution.



Une première étape de la problématisation, qui a consisté à montrer les difficultés rencontrées par les formateurs de terrain dans l'évaluation des stages, avait été faite en amont auprès de la direction de l'institution. La constitution d'un groupe de travail, dont nous qualifierons les membres de *concepteurs*, est un premier dispositif d'intéressement, permettant de nourrir la problématisation en travaillant à l'élaboration des échelles descriptives, et de construire le langage avec lequel parler du problème, langage susceptible d'intéresser les acteurs concernés en vue de favoriser leur enrôlement futur. Pour ce faire, une fois le mandat défini et donné au responsable de projet, un appel à volontaires a été diffusé parmi tous les formateurs de la HEP, ainsi qu'un groupe de formateurs de terrain déjà engagés dans différents projets de l'institution.

Figure 2 : Problématisation



Adapté de Callon (1986)

Résultats et discussion

La formation du collectif

Aucun concepteur rencontré en entretien n'a été délégué par ses collègues. Ils se sont engagés dans ce groupe à titre personnel tout en étant porteurs, pour certains en tout cas, des représentations et des avis qui circulent dans leurs réseaux :

Dans notre établissement, on se voyait deux fois par année pour discuter, tous les [formateurs de terrain] on parlait de nos étudiants, pour pouvoir exprimer : «là je suis embêtée». On allait faire des visites croisées [...]. Puis là on en discutait. J'avais cette entente-là de me dire «ça, ça ne va pas, comment on interprète cette phrase-là» et puis nous, on s'était mis d'accord par rapport à ça pour éviter d'être seul. [...]. Ça me donnait aussi un peu de recul, d'avoir d'autres avis que le mien (Extrait d'entretien mené avec un formateur du groupe de travail).

Ils se sont engagés dans ce groupe convaincus de la nécessité de réviser les documents d'évaluation des stages et, pour certains en tout cas, intéressés par l'instrument proposé :



Les échelles descriptives, j'ai toujours pensé que c'était un outil extrêmement intéressant, je n'en avais jamais construit, mais je trouvais qu'il y avait un intérêt. Peut-être aussi parce que quand j'ai travaillé au Canada, on avait des échelles descriptives pour évaluer les textes des élèves. Déjà l'outil, c'est quelque chose qui m'intéressait (Extrait d'entretien mené avec un formateur du groupe de travail).

Les deux premières séances ont permis la constitution d'un groupe hétérogène du point de vue des ancrages disciplinaires (légitimité des membres et représentativité des différents acteurs concernés par l'évaluation des stages) et la présentation du travail à effectuer ensemble (mandat, intérêt de construire des échelles descriptives en faisant référence aux échelles en vigueur en Californie⁷, manière de travailler ensemble et agenda des rencontres).

Lors de la première séance, chaque participant a présenté ce qui l'a amené à s'engager dans le groupe et indirectement des motifs le légitimant en son sein. Près de la moitié des concepteurs mettent en avant leur expérience d'évaluateur des compétences des étudiants en stage soit en tant que formateur de terrain, qui est ou non aussi formateur de la HEP, soit en tant que formateur assurant des visites de stage (4)⁸. Certains soulignent leur expérience dans la formation des formateurs de terrain (2), dans l'enseignement (2) ou dans la publication de travaux de recherche sur l'évaluation des élèves (1) ou des enseignants (1) voire dans la participation à des groupes de travail sur des thématiques similaires (1).

Les séances suivantes ont permis de réaffirmer le projet commun, de rediscuter les modalités de travail. Le début du travail véritable, comme identifié par le responsable du projet, intervient en quatrième séance ce qui ne signifie pas que les discussions sur le processus et la manière de travailler dans le groupe ne fassent plus l'objet de discussions plus ou moins tendues, nous y reviendrons.

Cette première étape de définition à la fois du problème (difficulté pour les formateurs de terrain à se saisir des instruments à leur disposition pour l'évaluation des stages) et de la solution (leur proposer des échelles descriptives à la rédaction desquelles ils ont participé et pour lesquelles ils ont été consultés) est cruciale dans le processus de constitution du groupe et d'engagement des membres.

Globalement, le travail du groupe a débuté par la présentation de l'instrument à élaborer et de son intérêt. Il s'est poursuivi par la présentation de la manière de procéder⁹, des références théoriques invoquées, à savoir la didactique professionnelle (Pastré, 1999a), puis durant les échanges autour des contenus, de leur organisation et du langage adapté pour en parler. L'instrument mis en consultation

7. En Californie, le droit d'enseigner dépend de l'obtention d'une licence délivrée aux candidats ayant passé avec succès le PACT dont l'instrument d'évaluation consiste en des échelles descriptives. Plus d'informations sont disponibles sur le site internet du PACT (2012).

8. Ils sont plus nombreux que cela à assurer des visites de stage, mais n'ont pas tous mis en avant cet aspect lors de cette première séance. Ce qui ne signifie pas qu'ils n'évoqueront pas par la suite, lors des débats, leur expérience de visiteur.

9. Partir de l'analyse de l'activité et des pratiques des formateurs (voir partie 2.4.1 pour plus de détails) et commencer par définir les échelles. Une fois les dix échelles définies, le travail a porté sur l'identification des performances jugées insuffisantes avec pour objectif de remonter dans l'échelle jusqu'à la note maximale. Il s'est avéré finalement plus pertinent de commencer par définir les performances minimales attendues, plutôt que de définir l'insuffisance qui en est le verso.



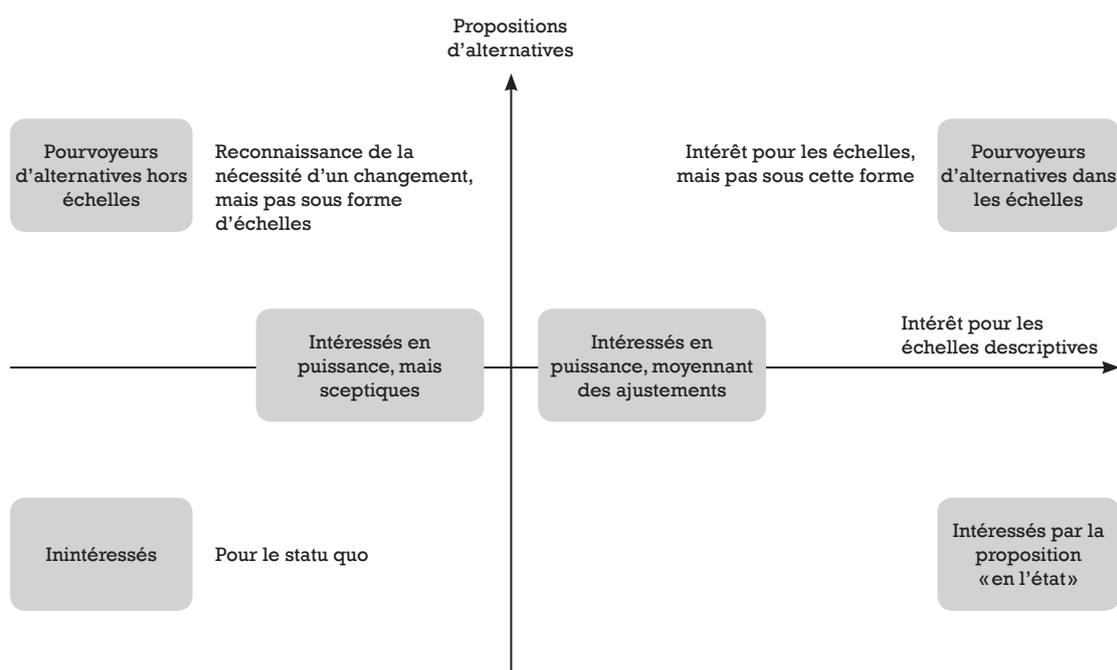
compte dix échelles déclinées en descripteurs (texte décrivant les performances attendues) permettant l'attribution des différentes notes. Les résultats de la consultation auprès d'un nombre plus important de formateurs ont été rapportés dans le groupe de travail pour l'élaboration d'une nouvelle version qui sera la version pilote.

Dans un premier temps, le rapport qu'entretiennent les formateurs (concepteurs et formateurs consultés indifféremment) à l'instrument mis en consultation sera analysé. Puis, ce sera le cas des sujets de débat en commençant par celui touchant aux performances attendues avant de présenter la place centrale, dans ce travail d'élaboration, des débats sur ce qui caractérise un travail de concepteur de qualité.

Le rapport des formateurs à l'instrument

Que ce soit parmi les concepteurs ou les formateurs consultés, le rapport à l'instrument qu'est l'échelle descriptive et à la manière de problématiser le sujet, en d'autres termes de concevoir les échelles et le contenu à y faire figurer, montre plusieurs formes d'intéressement :

Figure 3 : Typologie des réactions à la problématisation faite



Les six manières de se positionner vont du désintérêt pour l'instrument associé à une non-reconnaissance apparente du problème jusqu'à l'intéressement d'office et sans condition pour l'instrument proposé. Les positions intermédiaires montrent une reconnaissance du problème, mais un désintéressement pour la solution proposée assortie d'une proposition de problématisation alternative, ou un intéressement pour l'instrument, mais des réticences voire un scepticisme plus ou moins marqué pour la manière dont il a été élaboré assorti ou non de propositions de formulation alternatives des échelles.



Ce panorama des divers rapports à la problématisation esquissée est révélateur de ce que Muller (1995, p. 160) avance lorsqu'il dit qu'un référentiel n'est pas le fruit d'un consensus, mais un espace de sens où se cristallisent les conflits. Le document en train de naître est le fruit de multiples choix, renoncements, maintiens plus ou moins forts de positions opérés au sein du groupe de travail sous la supervision du mandataire de l'ouvrage. Ces résultats montrent finalement que le travail de conception des échelles descriptives s'adjoint d'un important travail d'intéressement des acteurs concernés, autant les formateurs consultés que les concepteurs. En effet, si l'on peut imaginer que, pour une part en tout cas, les concepteurs étaient intéressés d'office par l'instrument, un intéressement, notamment aux modalités de travail, a été nécessaire.

Les controverses sur les performances attendues : pour l'essentiel des débats, une question d'équilibre

La plupart des débats qui ont eu lieu dans le groupe de travail à propos des caractéristiques d'un enseignant compétent n'ont pas fait l'objet de controverse sur la pertinence des compétences mentionnées, mais sur leur place dans les échelles et la manière de les y inscrire. Comme pour l'importance de diplômer des enseignants qui font preuve de réflexivité, il est acquis, pour les concepteurs, que l'éthique est une caractéristique d'un enseignant compétent. Les discussions ont porté, à ce sujet, sur le fait de ne pas formaliser de progression pour l'évaluation de l'éthique de l'enseignant, par exemple, et choisir de signifier uniquement la réussite ou l'échec. L'accord a été trouvé la première fois que la question a été soulevée. En ce qui concerne la réflexivité, la discussion a là aussi porté seulement sur la manière d'en rendre compte dans le nouvel instrument d'évaluation. Pour la réflexivité, l'option prise par les concepteurs a été de la mettre en évidence dans chacune des échelles, en rédigeant des descripteurs qui intègrent une forme de réflexivité de la part de l'étudiant, mais non d'en faire une échelle en soi.

En revanche, un des objets qui a été au cœur des débats tout en se situant en amont des performances attendues est celui relatif au rôle et aux missions de l'école, et par voie de conséquence à la place à accorder aux actions de l'enseignant respectivement à finalité éducative ou socialisatrice et celles relatives aux apprentissages scolaires. La question a fait l'objet d'une demi-séance de travail pour aboutir à un accord à la majorité, mais non à l'unanimité. Le fait que ce débat n'ait pas réapparu par la suite dans le groupe des concepteurs (alors qu'il avait déjà été évoqué, mais non débattu les séances précédentes), mais soit revenu en force lors de la consultation, peut se comprendre par la convergence de trois éléments : premièrement, parmi les règles de fonctionnement du groupe figurait celle de ne pas revenir sur les décisions prises; deuxièmement, le membre du groupe explicitement insatisfait par l'orientation prise a démissionné du groupe au milieu du processus de rédaction, et, troisièmement, les concepteurs restants ont été satisfaits du produit mis en consultation, y compris ceux pour qui il était important de voir considérer l'école comme un lieu de vie. Pour saisir la teneur de ce débat, les arguments de la controverse sont présentés dans le tableau suivant :



L'école lieu de vie et d'apprentissages sociaux	L'école lieu d'apprentissages cognitifs
En se centrant sur les apprentissages, ne risque-t-on pas une non-réaction de l'enseignant face à un enfant bouc-émissaire qui néanmoins réussirait sa scolarité ? L'école est aussi un lieu de vie.	Enseigner, c'est faire apprendre le mieux possible.
Les apprentissages sociaux font partie des objectifs d'apprentissage.	La qualité de la relation est au service des apprentissages cognitifs, le relationnel n'est pas une fin en soi.
La visée de l'école est le développement de l'enfant et non uniquement le lieu d'apprentissages cognitifs.	Plus les enseignants sont aptes à dire où ils veulent amener les élèves, plus ils sont aptes à gérer la classe.
Orienter toutes les échelles sur les apprentissages fera passer à côté de toutes les compétences qui ne s'expriment pas dans les situations d'apprentissage.	Risque de dérive si l'activité scolaire n'a pas pour finalité un apprentissage cognitif.

Dans ce débat, le groupe a pris la décision d'articuler les deux visées, avec pour argument que la loi scolaire définit les visées de l'école comprenant à la fois éduquer et instruire, en visant une articulation de tous les registres de la pratique enseignante. Mais même si cette option rassemble les concepteurs, elle ne répond pas à la question de la place respective à donner à chacune de ces visées, dont l'une ou l'autre est jugée, par certains, plus légitime.

À ces arguments s'ajoute l'évocation de travaux de recherche menés sur les pratiques des stagiaires et des novices qui démontrent que ceux-ci se préoccuperaient davantage du relationnel et de la gestion de la classe que des apprentissages de leurs élèves. L'enjeu d'accorder une place plus centrale aux apprentissages dans les échelles pour renverser cette tendance s'est révélé important, avec le risque soulevé par un concepteur d'avoir un effet de balancier et voir la visée éducative délaissée.

La reconnaissance de l'importance des apprentissages cognitifs en contexte scolaire amène les concepteurs à porter une attention au fait qu'un étudiant dont les élèves progresseraient de manière insuffisante ne devrait pas voir son stage validé. La consultation revient en force dans ce débat en mentionnant le manque de prise en compte des dimensions éducatives et relationnelles. Le consensus auquel les concepteurs sont arrivés n'a finalement ni rallié l'entier des membres du groupe, ni convaincu l'entier des formateurs consultés.

D'autres éléments ont été jugés insuffisamment représentés pour les formateurs consultés : la maîtrise de la langue d'enseignement et la prise en compte des besoins particuliers des élèves. Dans ce second cas, il est souligné le trop faible niveau d'exigence des échelles proposées, puisque cet élément n'y apparaît pas comme indispensable à la réussite.

À cela s'ajoute l'identification, par ces mêmes formateurs, d'éléments manquants dans ces échelles : la capacité de l'enseignant à s'adapter, à être créatif, à s'engager dans des projets, à innover, ainsi que la présence de l'enseignant dans la classe, l'autorité dont il fait preuve, la prise en compte du collectif d'élèves, et enfin sa capacité à s'autoévaluer. Les formateurs de terrain et ceux de la HEP se distinguent essentiellement sur la présence en classe et sur un aspect ne renvoyant finalement pas au métier d'enseignant, mais à celui d'étudiant, à savoir la capacité à respecter le cadre du stage. Deux éléments mentionnés par les formateurs de terrain et non par ceux de la HEP qui pointent, pour leur part, le manque d'éléments en lien avec la capacité de l'enseignant à s'engager dans des projets.



Les formateurs consultés, en identifiant ces manques, soulignent encore les excès des échelles : la préparation de la leçon, l'animation du cours, l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de la classe y occupent, selon eux, une place trop importante, comme l'accent mis sur ce qui est observable en classe, critique déjà formulée à l'encontre des recherches *processus-produits* mentionnées en introduction.

L'enseignant, ainsi évalué, est jugé trop *techniciste*¹⁰, trop centré sur les apprentissages et pas suffisamment agent de socialisation, adaptable, créatif et collaboratif. Le rapport que les formateurs consultés entretiennent avec la définition de l'enseignant diplômé telle qu'elle émerge de cette première version de l'instrument laisse voir la faiblesse du consensus, sachant que finalement l'essentiel des formateurs consultés ne sont pas intéressés d'office et proposent des ajustements plus ou moins conséquents. En somme, si un consensus sur les performances attendues d'un enseignant compétent et la place à accorder à chacune d'elle a pu être trouvé parmi les concepteurs, même si l'un ou l'autre membre a dû faire des concessions parfois jugées inacceptables, ce consensus s'affaiblit lorsque le groupe s'étend (de dix concepteurs, la consultation s'ouvre à des dizaines de formateurs).

Qu'est-ce qu'un travail de conception «bien fait» ?

Comme déjà évoqué, parmi les concepteurs, le plus vif des débats n'a pas porté sur les performances attendues d'un enseignant compétent, mais sur le rapport que ces concepteurs entretiennent à leur travail d'élaboration des échelles descriptives. Pour pouvoir s'engager dans ce travail et participer à l'intéressement d'autres acteurs, les débats ont montré qu'ils avaient besoin d'établir des ponts entre le projet commun et ce qui correspond à leur définition d'un travail de qualité en tendant à réorienter le processus proposé pour répondre à ce besoin, ou alors envisager de démissionner du groupe :

Il y a un fonctionnement, en général [...] qui est souvent le même : il y a un chargé de mission, entre guillemets, qui vient en imposant un canevas [...] un point de départ et surtout [...] des délais qui, à mon avis, rendent une réflexion approfondie et un processus d'appropriation difficiles, voire impossibles, et ça, c'est mon gros problème avec ce type de fonctionnement et je crois que je l'ai fait savoir plusieurs fois. Je n'avais pas de problème sur le fond [...], mais pour moi un travail de qualité nécessite que je me plonge dedans, que je me fasse une culture, que je me fasse une idée et là je me dis qu'il y a beaucoup d'étapes qui sont imposées et je ne me sentais pas tout à fait à l'aise dans la vitesse du processus et dans [le fait que c'est] très imposé [...] au niveau du timing, au niveau des concepts. [...] les gestes professionnels sont passés à la trappe, il n'y avait pas de consensus de base établi avant de lancer les travaux. Maintenant, je comprends, bien sûr, les délais et l'urgence de l'opération, mais ça fait quand même que je me sens mal à l'aise et j'ai failli partir du groupe (Extrait d'entretien avec un formateur du groupe de travail).

10. Les formateurs consultés qui ont utilisé ce terme ne l'ont pas défini, nous y voyons, pour notre part, une résurgence du débat sur l'école lieu d'apprentissage et/ou de vie.



Clot (2010) avance que se sentir empêché de faire un travail que l'on juge de qualité et source de souffrance. Les obstacles à l'exécution idéale de son travail évoqués par cet auteur renvoient à des injonctions au rendement notamment. Cette notion est heuristique pour comprendre ce qui se joue pour les concepteurs, car même s'il ne s'agit pas ici de procéder à l'analyse de souffrances au travail, elle permet de comprendre que les débats qui ont porté sur les modalités de travail et dans une moindre mesure sur son rythme soient revenus de manière récurrente. Ceci invite à réinterroger la question de départ de cette recherche qui n'oriente finalement pas le regard vers ce qui était au cœur des débats.

Ces représentations du travail bien fait reposent, comme nous allons le détailler, sur : le choix des modalités de travail du groupe, l'élaboration d'un instrument de qualité et la définition d'un niveau d'exigence acceptable.

Le choix des modalités de travail du groupe

En effet, le travail d'intéressement a fortement porté sur les modalités du travail proposées. Le principal point de divergence a porté sur la manière de travailler : partir du référentiel de compétences en vigueur dans l'institution ou créer des échelles de toutes pièces à partir de l'analyse de l'activité enseignante et des pratiques des formateurs, pour seulement dans un second temps les mettre en correspondance avec le référentiel.

Les uns arguant que le référentiel de compétences existant n'avait pas été pensé comme un référentiel d'évaluation, et les autres que la didactique professionnelle n'avait pas suffisamment travaillé la question de l'évaluation. Ce débat est encore fortement ressorti lors de la consultation qui a mis en exergue le souhait d'une plus forte cohérence entre les instruments existants et celui en train d'être créé. Une raison plusieurs fois évoquée touche au risque anticipé de voir réduire la formation et, pour les étudiants, les efforts consentis aux seules compétences évaluées :

Question complémentaire : avec l'introduction de ces échelles, quel serait selon vous le lien avec le référentiel de compétences ? - Avis unanimes allant dans le sens de : il n'y en aura plus. Ces échelles sont considérées comme un raccourci bienvenu, cela simplifierait l'activité du [formateur de terrain] et permettrait de ne plus se référer au référentiel de compétences actuel (visée estimée comme positive).

Ce qui ne se trouve pas dans les [échelles] de l'évaluation risque-t-il alors selon vous de disparaître ? Réponse : oui (Extrait du rapport de la consultation par les formateurs de terrain).

Nous avons aussi discuté du danger que représente cette démarche de simplification de l'évaluation auprès de formateurs du terrain. Un tel instrument pourrait devenir l'unique cadre de référence de formation et l'écart entre la formation théorique et pratique se creuserait ainsi davantage (Extrait d'un rapport de la consultation par les formateurs de la HEP).

C'est en ce sens également qu'a été débattue, parmi les concepteurs et les formateurs consultés, la simplification du métier dont l'instrument est l'expression alors qu'en réalité toutes les compétences décrites sont articulées pour former l'activité professionnelle des enseignants. L'orientation prise par le groupe de ne pas faire



découler *a priori* les échelles du référentiel, mais de mettre à plat, à partir des référentiels jugés pertinents par chaque concepteur ce qui est souhaité voir figurer dans ces échelles, a fait l'objet d'une part importante du travail d'intéressement visant aussi bien les concepteurs que les formateurs consultés.

Le choix de cette modalité de travail a donné lieu à une question importante : faut-il évaluer l'entier de ce qui est travaillé par les étudiants en formation, ou seulement les aspects clés ou pivots, significatifs de la capacité à enseigner ? Et les discussions autour de cette question ont ouvert un autre débat, à savoir la possibilité que les échelles réinterrogent l'entier du dispositif de formation et d'évaluation en vigueur. Ce débat a mis en lumière un intéressement, d'une partie en tout cas des formateurs, pour l'instrument comme moyen d'opérationnaliser le référentiel existant, mais illégitime pour le réinterroger.

L'élaboration d'un instrument d'évaluation de qualité

Aux conditions d'un travail de qualité s'ajoute la représentation d'un instrument d'évaluation de qualité. L'analyse des débats montre qu'il est considéré comme tel à cinq conditions, que nous reprendrons successivement : que l'instrument n'amène pas l'étudiant à être pénalisé plusieurs fois pour la même insuffisance, qu'il soit rédigé de manière précise afin de réduire les possibles interprétations du document et qu'il permette d'étalonner les exigences ; qu'il tienne compte des facteurs contextuels inhérents à l'exercice du métier ; que son contenu repose sur des savoirs théoriques plutôt qu'expérientiels ou l'inverse, et enfin que l'instrument soit en cohérence avec les textes réglementant la profession.

L'instrument n'amène pas l'étudiant à être pénalisé plusieurs fois pour la même insuffisance

En somme, les concepteurs cherchent à éviter qu'un aspect du métier apparaisse de manière récurrente dans les échelles et amène, par un effet de cumul, des échecs pour des étudiants dont les prestations globales seraient jugées satisfaisantes. Ainsi, si l'idée des concepteurs n'était pas de pénaliser par exemple l'étudiant qui rencontrerait des difficultés dans la formulation de consignes en faisant apparaître cet élément à de multiples reprises dans les grilles, la consultation a relevé une surreprésentation néanmoins de certains gestes professionnels comme ceux liés à la préparation de la leçon ou à l'alignement curriculaire¹¹.

L'instrument est rédigé de manière précise afin de réduire les possibles interprétations du document et permet d'étalonner les exigences

Les débats autour du choix des mots, de l'importance de prévoir un glossaire et une formation à l'utilisation du nouvel instrument en sont significatifs. La recherche d'un accord commun entre formateurs sur les attentes vis-à-vis des performances des étudiants s'inscrit dans une logique de protection de l'évalué, ce que la citation suivante, qui décrit une raison évoquée par un concepteur pour s'engager dans l'élaboration des échelles, illustre :

11. Dans leur texte, Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard (2005, p. 24) explique que « l'alignement curriculaire vise à assurer une correspondance élevée entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation ».



D'un [formateur de terrain] à l'autre, ça change complètement. Des étudiants ont E puis le semestre d'après, ils ont B. Ils ne peuvent pas avoir fait un saut comme ça, voilà, on n'a pas du tout les mêmes exigences. Pour moi, ce n'est pas assez structuré pour que ce soit égal [...]. Par rapport aux étudiants, ce n'est pas très très honnête non plus [...] il faut que ce soit juste, ce n'est pas parce qu'ils vont aller chez ce [formateur de terrain] que ça va aller mieux que l'autre (Extrait d'entretien mené avec un formateur du groupe de travail).

Une de nos recherches en cours met en évidence un enjeu fort du travail d'évaluation, à savoir que l'évalué soit protégé du pouvoir que donne à l'évaluateur le fait d'évaluer par des gestes tels que classer, hiérarchiser des individus, leur octroyer l'accès à certains privilèges (Berrebi-Hoffmann, 2010), mais aussi, le fait d'être « instaurateur de valeur et [...] norme de la vérité » (Zarka, 2009).

L'instrument tient compte des facteurs contextuels inhérents à l'exercice du métier

En postulant des réalités suffisamment distinctes pour penser de possibles déclinaisons de l'instrument d'évaluation selon la discipline enseignée et le degré d'enseignement, les concepteurs tiennent compte du contexte d'exercice du métier. Ils en tiennent compte également lorsqu'ils anticipent les inégalités potentielles face à la possibilité de démontrer ses compétences selon les modalités du stage (en responsabilité ou dans la classe d'un formateur de terrain) et les caractéristiques de la classe dans laquelle le stage se déroule (classe jugée facile ou difficile par exemple). Ainsi, ne pas pénaliser un étudiant parce que la réalité de l'exercice du métier ne lui permet pas de faire la preuve d'une compétence attendue de lui est considéré comme un signe de qualité pour un instrument d'évaluation. Ceci renvoie à une conception de la compétence proche de celle de Le Boterf (1998) lorsqu'il dit qu'elle n'est pas qu'une caractéristique individuelle, mais aussi et surtout une reconnaissance sociale dépendante des instruments d'évaluation et de l'environnement plus ou moins propice à son développement et à son expression. Le débat a, ici, porté sur la nécessité de tenir compte des contraintes locales qui pèsent sur l'exercice de la profession. Si officieusement, il semble légitime de ne pas pénaliser un étudiant qui s'alignerait sur les pratiques locales contraignantes au détriment des savoirs qui lui ont été enseignés, l'officialiser en l'inscrivant dans des documents d'évaluation est jugé, par certains formateurs, illégitime.

Lors de la consultation, une des critiques émises était relative à la centration des descripteurs sur le travail en classe et la préparation des séquences d'enseignement. Effectivement, si l'on veut que l'évaluation se base sur des faits observés, il est difficile de s'en écarter. Lié à cela, un débat important parmi les concepteurs, puis repris lors de la consultation, a touché à la place du travail en dehors de la classe, comme les activités collaboratives entre enseignants et les rencontres avec les parents d'élèves. Selon les modalités de stage, l'évaluateur rencontre des difficultés à observer ces aspects. Si les concepteurs ont invoqué l'équité de traitement entre les étudiants pour renoncer à les inclure dans l'instrument d'évaluation, les arguments émis lors de la consultation mettent l'accent sur l'importance de ces compétences dans le métier et le risque qu'elles ne soient plus travaillées en formation si elles ne sont pas évaluées, avec le risque de transmettre indirectement le message qu'elles sont secondaires dans le métier :



Si on utilise cette grille, faut-il se (re)questionner sur les niveaux de maîtrise présentés dans le référentiel de compétences? Si on utilise cette grille qui écarte les compétences 2, 9 et 10, cela signifie-t-il que ces dernières ne sont pas pertinentes? Le message est problématique et discutable sur le plan déontologique (Extrait d'un rapport de consultation par les formateurs de la HEP).

Ce débat sur le travail en dehors de la classe n'a donc pas porté sur son bien-fondé dans la définition d'un enseignant compétent, mais ici encore sur sa place dans l'évaluation des stages.

Le contenu de l'instrument repose sur des savoirs théoriques plutôt qu'expérientiels ou l'inverse

Dans un souci de qualité de l'instrument, toujours, les débats ont porté, parmi les concepteurs, sur la place à accorder aux savoirs théoriques issus de travaux de recherche et aux savoirs pragmatiques, expérientiels, issus de la pratique des formateurs de terrain tout en tenant compte des contraintes d'exercice de leur métier de formateur et d'évaluateur.

A priori, ce découpage laisserait penser, comme les quelques éléments manquants dans les échelles et pointés seulement par l'une ou l'autre catégorie de formateurs, à une distinction entre deux communautés de pratiques, celle des formateurs assurant des visites de stage et délivrant les cours et celle des formateurs de terrain. Cependant, une telle dichotomie n'est pas apparue sur cette thématique, les formateurs de la HEP, en tout cas, n'ayant pas une position homogène sur ce point. Cette séparation, et avec elle l'homogénéisation de pratiques que le terme de communauté sous-tend, semble à relativiser, comme invite à le faire les résultats d'une recherche de Breithaupt (2015) qui montrent que les formateurs assurant des visites de stage ne se réfèrent pas systématiquement davantage à des savoirs issus de recherches scientifiques que les formateurs de terrain. En effet, lorsqu'ils commentent les performances d'un étudiant suite à une visite de stage, ils font usage d'un « langage quotidien, des mots de la pratique » (Breithaupt, 2015, p.10). Une forme d'alignement des acteurs peut être à l'œuvre dans ce contexte.

L'instrument est en cohérence avec les textes réglementant la profession

A cela s'ajoute la prise en compte des textes réglementant la profession enseignante dans le contexte étudié. Si les concepteurs ont eu le souci d'harmoniser le vocabulaire à celui en vigueur dans le plan d'étude de la scolarité obligatoire auquel les étudiants en stage se réfèrent lorsqu'ils conçoivent leurs séquences d'enseignement et à la loi scolaire quant aux missions de l'école, les formateurs consultés ont également invoqué cette loi pour argumenter un niveau d'exigence trop faible relativement à la prise en compte des élèves à besoins particuliers :

Un exemple des problèmes posés par les échelles construites concerne le domaine de la réponse aux besoins particuliers des élèves. Cette réponse relèverait des niveaux de maîtrise A ou C alors que cette compétence apparaît comme fondamentale en regard de la loi.



La LEO¹² met en avant l'intégration des élèves BEP¹³ et de l'importance de différencier et d'adapter son enseignement pour pouvoir les accueillir, pourtant cet aspect ressort assez peu dans l'échelle proposée (Extraits de deux rapports de la consultation par les formateurs de la HEP).

L'élaboration de cet instrument a ainsi été traversée par un souci de qualité avec, néanmoins, des conceptions parfois divergentes de ce à quoi ce terme renvoie, mais avec, dans tous les cas, un souci de protection de l'évalué.

La définition d'un niveau d'exigence acceptable

Nous sommes partis, pour cet article, d'une question sur la définition d'un accord sur les performances attendues d'un étudiant en fin de formation. Après un premier constat de l'importance d'un accord commun sur les caractéristiques d'un travail de conception et d'évaluation de qualité, le cœur du travail d'élaboration des échelles a finalement été de définir la progression, c'est-à-dire de s'accorder sur ce qui différencie une performance jugée acceptable, bonne ou excellente.

Une stratégie a été mobilisée par les concepteurs pour dépasser les obstacles liés à la définition de la progression : réduire le nombre de notes à décrire. Deux voies possibles ont été débattues : la description de quatre positions laissant les deux manquantes à la discrétion de l'évaluateur ou ne décrire que les exigences minimales.

Le niveau de maîtrise «E» doit être la cible prioritaire (peut-être unique?) de l'outil, et doit être accompagné par des clarifications et par des exemples concrets [...]. Pour nous, ce repère E doit représenter de façon claire le minimum exigible, le seuil de validation (la finesse des évaluations D C B A peuvent être construites de façon plus locale par [l'évaluateur], en lien avec l'étudiant, dans une optique d'accompagnement de la progression) (Extrait d'un rapport de consultation par les formateurs de la HEP).

Finalement, le choix s'est porté sur la description de trois positions (la note minimale, la note maximale et une note intermédiaire), l'insuffisance étant le *verso* de la note minimale. Les deux notes restantes ont été laissées à la discrétion de l'évaluateur.

Plusieurs autres sujets de débat ont parcouru le travail de conception, telle la définition des performances minimales attendues en fin de formation. La quasi-totalité des concepteurs estimait les exigences retenues comme étant élevées, alors que les formateurs consultés soulignaient un niveau d'exigence trop faible.

Puis, relativement à la progression d'une note à l'autre, là encore le débat a été intense. Deux conceptions ont émergé, respectivement la progression par la **complexification** des mêmes gestes professionnels ou la progression par l'**adjonction** de gestes professionnels plus complexes. Dans le mode «complexification», les descripteurs d'une même échelle utilisent le même registre de gestes; cela a pour conséquence qu'un étudiant qui ne réussit pas à performer ce qui est attendu de

12. Loi sur l'enseignement obligatoire.

13. Elèves à besoins particuliers.



lui pour obtenir une note suffisante est dans l'impossibilité de maîtriser les gestes relatifs à une note supérieure. Dans le mode « adjonction », les gestes décrits pour chaque note sont *a contrario* autonomes, et c'est l'option retenue dans les échelles mises en consultation.

Figure 4 : Extrait des échelles descriptives élaborées dans le groupe de travail et mises en consultation

[Echelle] 3			
L'étudiant-e crée des conditions de travail favorables aux apprentissages et à la socialisation de tous élèves. (compétences 3, 4, 6 et 7)			
F	E	C	A
	Les interventions de l'étudiant-e permettent de maintenir un cadre favorable aux apprentissages ET L'étudiant-e prend en compte l'hétérogénéité de la classe.	L'étudiant-e choisit des démarches ou modalités de travail qui permettent aux élèves de s'impliquer ET L'étudiant-e repère et analyse des problèmes et qui nuisent à la socialisation ou aux apprentissages des élèves.	L'étudiant-e anticipe des obstacles potentiels aux conditions de travail favorables, et agit en conséquence de façon pertinente.

Dans cet exemple, l'étudiant peut choisir des démarches qui permettent aux élèves de s'impliquer (note « C ») sans pour autant réussir à maintenir un cadre favorable aux apprentissages (note « E »). En somme, l'étudiant pourrait démontrer une maîtrise des gestes de la note maximale, par exemple, sans réussir à performer ce qui est minimalement attendu de lui. Une échelle descriptive se lisant de manière ascendante, le regard porte d'abord sur le seuil minimal, puis seulement dans un deuxième temps sur la note supérieure pour autant que la performance observée réponde aux attentes de la note minimale. En conséquence, un étudiant dont la pratique répond aux descripteurs « A » verra son stage échoué s'il n'arrive pas à faire la preuve du niveau d'exigence minimal.

Un dernier débat a porté sur l'importance d'une non-compensation des insuffisances. L'enseignant compétent est ici un enseignant qui obtient un résultat au moins suffisant pour chaque échelle. C'est la note « E », qui décrit ce qui est attendu pour pouvoir être considéré comme un enseignant compétent, pouvant accéder à la profession, les notes supérieures mettent en évidence une professionnalité plus affirmée.

Conclusion

Cet article a donné à voir le cœur du travail d'élaboration d'un instrument d'évaluation des compétences d'un enseignant. L'intérêt de cette étude réside dans le fait qu'un tel instrument d'évaluation est apparu comme porteur d'enjeux importants. Pour les formateurs, par exemple, la place accordée dans le document d'évaluation aux savoirs dont ils sont porteurs peut rendre compte de leur légitimité. Pour la direction de l'institution, l'instrument d'évaluation va finalement aussi tenir lieu de vitrine pour l'extérieur, en mettant en évidence les exigences de la formation. Dans un tel contexte où les enjeux sont multiples et varient selon les acteurs, la recherche de consensus n'est pas simple.

Ce texte a mis en évidence le travail de problématisation de l'évaluation des stages avec, entre autres, l'élaboration d'échelles descriptives comme solution et les dispositifs d'intéressement visant tant les concepteurs de l'instrument que les futurs usagers de ces échelles. Contrairement à ce que nous avons postulé, les débats n'ont pas principalement porté sur les performances attendues d'un enseignant



compétent. Ils ont porté sur les attributs d'un travail de conception d'échelles bien fait, essentiellement sur : 1) la manière de construire les échelles, 2) la place à accorder aux compétences estimées importantes et sur 3) la manière de définir les seuils de passage, en somme de penser la progression dans l'apprentissage du métier. Ils ont aussi porté sur les missions de l'école avec en toile de fond la confrontation entre l'instruction et l'éducation.

A la veille de sa mise en œuvre et au regard du travail d'intéressement en cours, une question se pose : comment, dans une institution, centrée sur la liberté académique et l'expertise de chacun dans son champ d'intervention, construire une problématisation assez consensuelle pour devenir un point de passage obligé, ici concernant l'introduction d'un nouvel instrument d'évaluation des stages ?



Références

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-44.
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 57-72.
- André, B. (2013). Évaluer la formation des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533.pdf>
- Berliner, D. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Berrebi-Hoffmann, I. (2010). Évaluation et élitisme : d'une alliance à l'autre. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(128-129), 79-90.
- Breithaupt, S. (2015). Nature et usage des savoirs de référence lors des visites de stage. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 43-56.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1992). Teacher Assessment and Validity: What do we want to know? *Journal of Personal Evaluation in Education*, 5, 346-357.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 170-208.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Ecoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche. Québec : CRIFPE, Université Laval.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 135(2), 143-151.
- Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In A. Faure, G. Pollet, & P. Warin (Eds.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153-179). Paris : L'Harmattan.
- PACT. (2012). PACT: Performance Assessment for California Teachers. Repéré à http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Home
- Paquay, L. (Ed.). (2002). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 20, 403-416.
- Peterson, K., & Kauchak, D. (1982). *Teacher Evaluation: Perspectives, Practices and Promises*. Salt Lake City : Center for Educational Practice, University of Utah.
- Piot, T. (2002). Bru (Marc) et Maurice (J.-F.) (coord.). - Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro spécial «Les dossiers des sciences de l'Éducation». *Revue française de pédagogie*, 138(1), 173-174.
- Reynolds, M. (1999). Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training. *Journal of Educational Studies*, 47(3), 247-260.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 1(37), 113 -123.
- Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.