



Numéro 39

11.2022

Revue de la Haute École
Pédagogique
des cantons de Berne,
du Jura et de Neuchâtel

Thématique

Le beau et le bon à l'école
et en formation

Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

Le beau et le bon à l'école et en formation, nouveau nouage éducatif ?

5 Présentation du thème

T. Donzé, M. Lebreton-Reinhard, R. Brunner, F. Joliat

I. Quelle place pour l'expérience des arts dans les systèmes éducatifs ?

7 Entretien avec François Joliat

9 Éducation artistique : une affaire de généraliste
S. Grilli

10 Vers un nouveau nouage éducatif

R. Brunner

II. Du beau au bon au sein de la classe ?

12 L'expérience sensible par la mise
en voix de poèmes : enjeux esthétiques,
éthiques et didactiques

F. Fallenbacher-Clavien, V. Michelet

14 Fictions intimes : une expérience au musée

S. Yvon

15 Application d'une activité
photographique : « Regards d'enfants »

A.-V. Lucena

III. Les sens esthétiques comme outils d'apprentissages

17 Entretien avec Jean-Marc Gomez

19 L'expérience de création artistique interdisciplinaire dans la formation des enseignant-e-s

S. Chatelain, T. Steireif

21 Faire vivre l'expérience esthétique :
oui, mais comment ?

A. Matthaey, L. Lefèvre

23 Entretiens croisés

24 Le plein de ressources



HUTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

P.P.
CH-2501
Biel / Bienne
Poste CH SA

2	Éditorial
3	Regards sur...
4	Questions à... Giuseppina Biundo
5	Dossier thématique Le beau et le bon à l'école et en formation, nouveau nouage éducationnel ?
	Espace pratique
	Étudiant-e-s
25	Ni poupées, ni super-héros, on est super-égaux ! Vers la déconstruction des stéréotypes de genre par la littérature de jeunesse à la fin du cycle 1
27	Une postcolonialité mystifiée ?
	Formatrices et formateurs
28	Développer l'argumentation à visée cognitive en classe : un dispositif collaboratif entre chercheur-euse-s et enseignant-e-s
	Médiathèques
30	À la découverte de la fantasy
30	« T'es sûr-e ? » une exposition où les expériences sont les seules à avoir toujours raison !
30	Technique
31	Storyplay'r
31	LaPlattform
32	Agenda



« Le printemps, en Bretagne, est plus doux qu'aux environs de Paris, et fleurit trois semaines plus tôt. Les cinq oiseaux qui l'annoncent, l'hirondelle, le loriot, le coucou, la caille et le rossignol, arrivent avec des brises qui hébergent dans les golfes de la péninsule armoricaine. La terre se couvre de marguerites, de pensées, de jonquilles, de narcisses, d'hyacinthes, de renoncules, d'anémones, comme les espaces abandonnés qui environnent Saint-Jean-de-Latran et Sainte-Croix-de-Jérusalem, à Rome. Des clairières se panachent d'élégantes et hautes fougères ; des champs de genêts et d'ajoncs resplendent de leurs fleurs qu'on prendrait pour des papillons d'or. Les haies, au long desquelles abonde la fraise, la framboise et la violette, sont décorées d'aubépines, de chèvrefeuille, de ronces dont les rejets bruns et courbés portent des feuilles et des fruits magnifiques. Tout fourmille d'abeilles et d'oiseaux ; les essaims et les nids arrêtent les enfants à chaque pas. Dans certains abris, le myrte et le laurier-rose croissent en pleine terre, comme en Grèce ; la figue mûrit comme en Provence ; chaque pommier, avec ses fleurs carminées, ressemble à un gros bouquet de fiancée de village. »

Chateaubriand, « Mémoires d'outre-tombe »

Enseigner l'émerveillement

Quiconque demande aujourd'hui à une classe de dessiner ce que l'auteur décrit en 1850 constatera l'embarras d'élèves bien empruntés de seulement concevoir les espèces animales et végétales présentes dans le tableau. Non que celles-ci soient rares : elles ont en fait déjà disparu de l'univers mental d'une jeunesse hyperconnectée qui a désappris à voir le « détail du monde ». Comme le relevait Simone Weil¹, « la compassion pour la fragilité est toujours liée à l'amour pour la véritable beauté, parce que nous sentons vivement que les choses vraiment belles devraient être assurées d'une existence éternelle et ne le sont pas ». Il y a donc une antilogie à vouloir protéger la nature sans l'identifier et la décrire dans sa beauté, sa richesse et sa finesse. Une écologie davantage fondée sur l'observation et la sacralisation du beau que sur la politique ou la statistique ne trouverait-elle pas une plus large adhésion en ces temps de périls naturels ?

La matérialité, la réalité physique, l'incarnation du vivant ne se fait jour que si l'on porte sa description à un degré ultime. Se développe alors la capacité d'émerveillement qui naît de « la formation de la faculté d'attention : but véritable et presque unique intérêt des études »².

L'émancipation au beau, sa quête et sa découverte revêtent une portée éducationnelle extrêmement féconde. L'expérience esthétique requiert cependant effort, élévation et dépassement. Il peut être très long, le chemin du dévoilement qui sépare le prime abord de l'émerveillement.

À titre d'exemples, on ne verra qu'un abscons tableau devant ce qui apparaît comme d'étranges hiéroglyphes avant d'y entendre, envoûté, *Le Requiem* de Mozart au cœur de la partition manuscrite ou d'y voir, fasciné, la formule qui place dans le plan complexe les graines de tournesol en une spirale de Fibonacci³.

D'aucuns, même enseignants, préféreraient se montrer rétifs pour n'y rien entendre, abdiquer d'emblée pour tirer fierté de leur « nullité jubilatoire » en musique mais bien plus souvent encore en mathématiques.

Tout au long de ma carrière d'enseignant de cette discipline artistique et humaine, mon but a toujours visé non pas seulement à inculquer des techniques ou même des compétences, mais bien à accompagner tous et chacun de mes élèves et étudiants sur le chemin du dévoilement de la beauté. Quand enfin, tout au fond des yeux de l'élève, scintillait l'étincelle de l'émerveillement, alors advenait aussi le sentiment du devoir pédagogique accompli.

L'éditorial de ce numéro d'*Enjeux pédagogiques* consacré au beau et au bon à l'école et en formation me donne aujourd'hui l'occasion de partager très modestement cette expérience esthétique et de vous souhaiter bonne lecture !



$$z_n = \sqrt{n} \cdot e^{n \cdot \frac{2\pi}{\Phi} \cdot i}$$



Notes

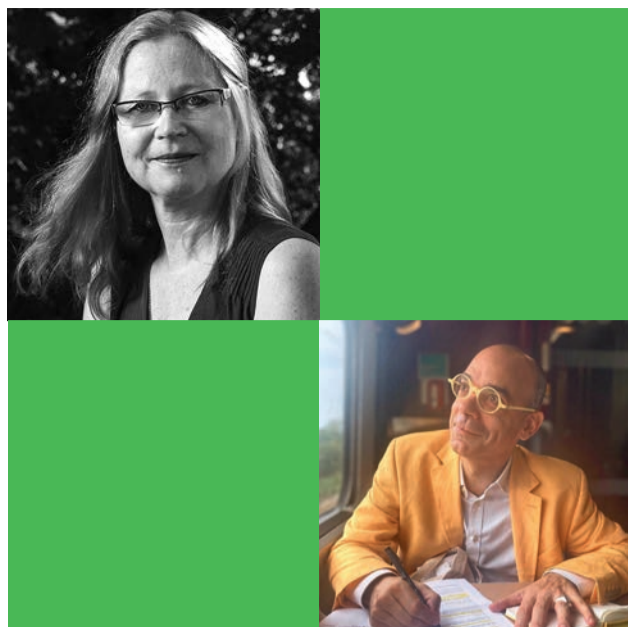
- 1 Simone Weil, *L'Enracinement*, Editions Gallimard, p. 219.
- 2 Simone Weil, *Attente de Dieu*, Paris, Fayard, 1942, p.67.
- 3 Formule dans laquelle apparaissent π , le nombre d'Euler e , le nombre d'or Φ et l'unité imaginaire i .

EP

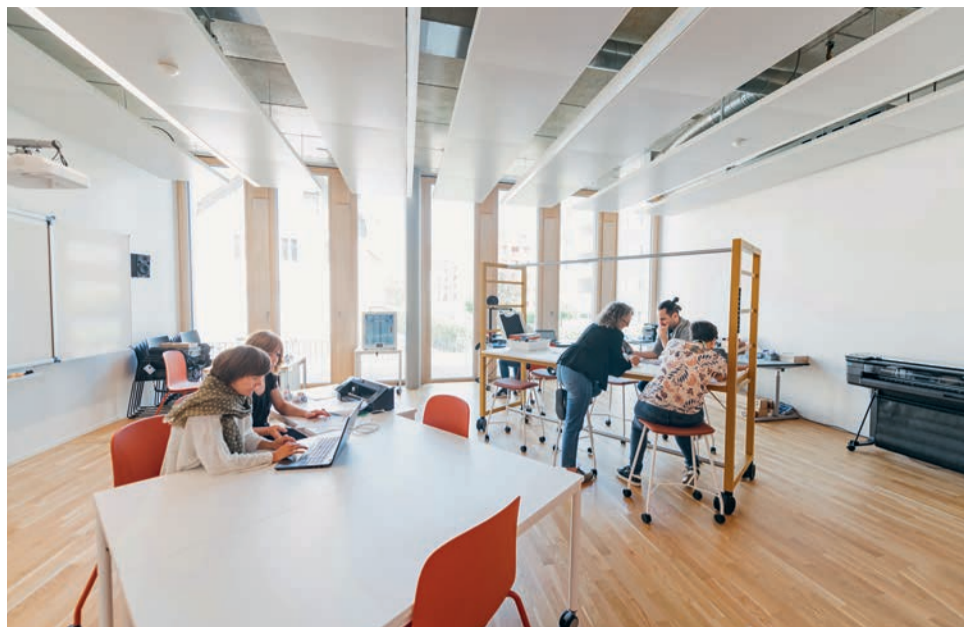
Impressum
Coordination de l'édition
Tristan Donzé et Anaïs Girard
Crédits photographiques
Ana-Vanessa Lucena
et Julie Lovens
Conception graphique,
mise en page et coordination
de production
Bogsch & Bacco
Haute École Pédagogique
- BEJUNE
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Biennne, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

Remerciements
L'équipe de rédaction de la revue
adresse ses vifs et sincères
remerciements à toutes les auteures
et à tous les auteurs, ainsi qu'à
toutes les collaboratrices et tous
les collaborateurs qui ont permis
l'édition et la diffusion de
ce numéro.
Biennne, novembre 2022
Impression sur papier Profitop FSC
chez Courvoisier-Attinger, Biennne

imprimé en
FSC
myclimate
neutral
suisse
myclimate.org/05-21-11099



Claudine Brohy, sociolinguiste, et Fabrice Midal, philosophe et écrivain
Crédit : UniFR, Instagram



Un premier espace dédié à l'apprentissage numérique s'est ouvert sur le site de Delémont de la HEP-BEJUNE.
Crédit : Meyer & Kangangli

Les conférences en ligne du mercredi

La filière de formation continue et postgrade de la HEP-BEJUNE propose en principe chaque dernier mercredi du mois, en début de soirée, des conférences en ligne. Ouverts à toutes et tous, ces rendez-vous offrent un accès facilité à des interventions de qualité de la part de spécialistes qui ne peuvent bien souvent pas faire le déplacement à l'espace BEJUNE.

Après le passage au moment de la rentrée académique 2022-2023 de Fabrice Midal sur la thématique du stress, de la pression et des injonctions, les prochaines conférences sont d'ores et déjà agendées.

Informations et inscriptions : www.hep-bejune.ch

TestLabs

Dans le but de développer les compétences des élèves de l'espace BEJUNE, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel offre aux différentes actrices et acteurs de l'éducation la possibilité d'expérimenter des outils innovants dans ses TestLabs. Envisagés à terme sur les trois sites de Bienne, Delémont et La Chaux-de-Fonds, ces espaces de découverte, de tests et d'apprentissage numérique favorisent les rencontres, les interactions et les échanges de savoirs.

Tout en disposant d'une base commune au niveau des outils proposés, chacun des TestLabs constitue un espace créatif à part entière. Alors que le site de Bienne privilégiera l'intelligence artificielle et l'apprentissage adaptatif, celui de La Chaux-de-Fonds ciblera la réalité virtuelle. Quant au laboratoire de Delémont, il se consacre à la fabrication d'objets en mettant à disposition toute une série de machines : de l'imprimante 3D aux découpeuses laser ou vinyle, en passant par un studio d'enregistrement professionnel.

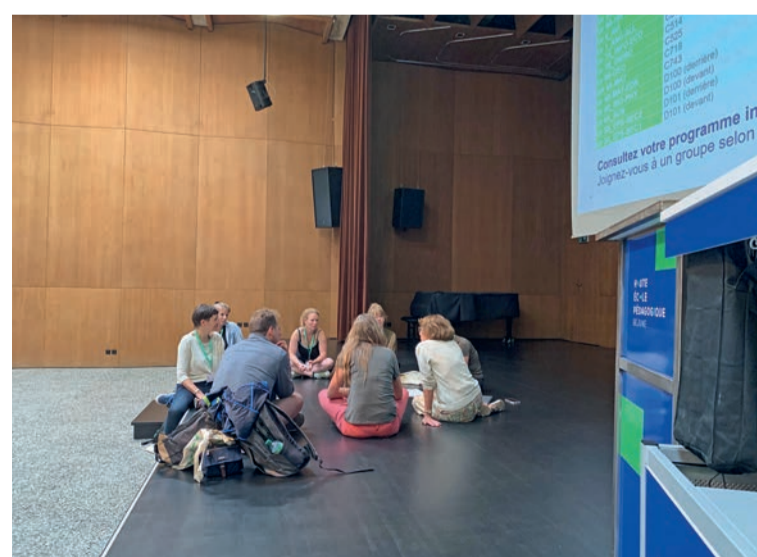
Inauguré le 3 octobre 2022, le TestLab delémontain met sur pied des animations susceptibles d'aborder des outils de dernière génération. Plus d'informations sur le programme de cet automne : www.hep-bejune.ch.

Outre ces activités qui se tiennent à intervalles réguliers, il est aussi possible de disposer du TestLab individuellement ou en groupe, par exemple pour donner un cours en compagnie de ses élèves. Renseignements et réservations : T 032 886 99 46 (de 14h à 17h30), technique.sde@hep-bejune.ch

Vive la rentrée !

Cette année, ce sont plus de 350 nouveaux étudiant-e-s qui ont foulé pour la première fois les sites de la HEP-BEJUNE à Bienne, Delémont et La Chaux-de-Fonds. Au total, près de 1000 étudiant-e-s, toutes filières et tous degrés confondus, se sont engagés à suivre une formation à la HEP durant l'année académique 2022-2023.

Alors que leurs camarades qui se destinent à l'enseignement primaire et à la pédagogie spécialisée ont rejoint les sites de formation dès la fin du mois d'août, les nouveaux étudiant-e-s en formation secondaire ont vécu leur journée de pré-rentrée le 14 septembre 2022. À cette occasion, elles et ils ont pu rencontrer leurs formatrices et formateurs en établissement ainsi que le personnel académique de la HEP. Il s'agissait pour les responsables de la filière d'amener ces trois catégories d'acteur-trice-s de la formation à se rencontrer et à travailler sur une thématique commune, en l'occurrence pour cette première édition « Enseigner avec la recherche en éducation ». Un apport scientifique a été demandé au professeur Jean-François Marcel de l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Dans sa conférence, il a montré de quelle manière la recherche en éducation était utile à l'exercice de la profession. Dans un contexte où les solutions « clés en main » n'existent plus, elle constitue premièrement un vivier dans lequel l'enseignant-e peut puiser des modèles potentiellement imitables qui lui permettront d'améliorer ses pratiques. Par ailleurs, la recherche participative,



Temps de discussion entre étudiant-e-s, membres du personnel académique et formatrices ou formateurs en établissement à l'heure de la rentrée académique 2022-2023 en formation secondaire.
Crédit : HEP-BEJUNE

qui mobilise enseignant-e-s et chercheur-euse-s collectivement, offre de belles opportunités de développement et d'émancipation. À l'issue de l'exposé, les participant-e-s ont été invités à se réunir par groupes pour un temps de discussion. Ce type de rencontre tripartite, qui permet de croiser les regards des protagonistes de la formation en alternance, est appelé à être reconduit.

Questions à... Giuseppina Biundo

Cheffe de service adjointe au Service de l'enseignement obligatoire de Neuchâtel

Questionnaire de Proust allégé...

Biographie en bref



Giuseppina Biundo est titulaire d'un diplôme en électronique-physique de l'Université de Neuchâtel et d'un doctorat ès sciences de l'Institut de microtechnique. Elle a été cheffe de l'Office des lycées du canton de Neuchâtel, puis cheffe de service adjointe au Service de l'enseignement obligatoire dès juin 2014.



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?
Être sincère.

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?
Celle qui vient du cœur.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?
J'organise des vacances, je réserve des places de théâtre, je me balade en Stand Up Paddle sur le lac de Neuchâtel, je cours, je danse ou j'invite des ami-e-s à souper.

Quel enseignant-e vous a le plus inspirée ?
Mme Séverine Gonin.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?
L'école qui donne le sourire à toutes et tous les élèves.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?
Leur intelligence émotionnelle.

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?
L'Italie.

Quelle fleur aimez-vous ?
La tulipe.

Quels sont vos héros de fiction favoris ?
Nawal (*Incendies de Wajdi Mouawad*), Marguerite (*Le Maître et Marguerite*), Claire et Jamie Fraser (*Outlander*), Harry Potter et Hermione Granger.

Dossier

Le beau et le bon à l'école et en formation, nouveau nouage éducationnel ?

- 7 - 11 **I. Quelle place pour l'expérience des arts dans les systèmes éducatifs ?**
- 12 - 16 **II. Du beau au bon au sein de la classe ?**
- 17 - 22 **III. Les sens esthétiques comme outils d'apprentissages**

Ce numéro a été élaboré en collaboration avec Maud Lebreton-Reinhard (HEP-BEJUNE), Raphaël Brunner (HEP-Valais) et François Joliat (HEP-BEJUNE). L'amorce en a été une interrogation simple et spontanée: qu'en est-il du « beau » à l'école ? Y est-il lié au « bon » ? Ce lien entre esthétique et éthique semblait permettre d'envisager, notamment sous l'angle didactique, les effets et conceptions renouvelés du beau et du bon dans l'éducation. Émergeait l'envie de proposer de nouveaux nouages pour donner sens à l'éducation et d'affronter un futur commun.

Les contributions à ce dossier thématique entrent dans ce projet fort ambitieux avec complexités imprévues et complications inédites. On y apprend que le beau et le bon pourraient bien être sous-tendus par des processus cognitifs et affectifs communs (Gomez). On y découvre que la normativité construite de l'école ne l'autorise pas toujours à concevoir la véritable transmission culturelle (Joliat) et que c'est en désinstitutionnalisant l'œuvre d'art qu'on autorise les élèves à la liberté d'interpréter (Yvon). On y lit le besoin de lier le « faire » et la perception esthétique (Lucena). L'humanité aurait plus que jamais besoin de créateurs (Matthaey et Lefèvre), le corps enseignant étant en charge de médiations porteuses de sens, capables de nous ouvrir (Grilli) pour faire résonner en nous l'« autre », en ouvrant, par là même, l'école à un territoire « autre » (Chatelain et Steireif). La valeur de l'attention permet à l'élève de faire l'expérience de l'esthétique (Fallenbacher-Clavien et Michelet). Car, en finalité, pour faire face au réel, il s'agit bel et bien de prêter attention au monde (Brunner).

Chaque élève est adroit-e à découvrir le beau et le bien. Croire en cela, ce n'est pas prendre le statut respectable du sachant qui accable, mais au contraire ouvrir à la complexité et avoir le courage d'affronter cette dernière par le moyen du beau, souvent entremêlé de bon. Nous vous souhaitons bel et bien un parcours plaisant dans les lignes de ce numéro.

Nous sommes heureux de vous annoncer qu'un questionnaire d'évaluation est inclus dans ce numéro, n'hésitez pas à y participer:





Les images présentent des travaux et dispositifs d'enseignant-e-s en formation primaire à la HEP-BEJUNE.

Regards d'enfants

Des photos prises par des enfants dans un environnement urbain : c'est le dispositif de formation mis en place et relaté par Ana-Vanessa Lucena, chargée d'enseignement à la HEP-BEJUNE, dans le dossier thématique. Le résultat de ces expériences visuelles se révèle au fil des pages.

Images d'objets design

Les étudiant-e-s en formation primaire sur le site de Delémont (en cours de didactique avec Muriel Daucourt) expérimentent plusieurs matériaux pendant l'année et en fin de deuxième, le corps étudiant a la liberté de créer un objet qui réponde à deux critères : l'objet créé doit leur plaire, et être fonctionnel. Les images présentées mettent en scène ces créations, entre le beau et le bon : une table où le livre de chevet repose sur les sillons du vinyle, un reposoir à bijoux recyclé... nous vous laissons découvrir les créations.



Le beau et le bon à l'école et en formation

I. Quelle place pour l'expérience des arts dans les systèmes éducatifs ?



Quelle place pour l'expérience des arts dans les systèmes éducatifs ?

Entretien avec François Joliat

Propos recueillis par Tristan Donzé

François Joliat est professeur pour le Domaine Arts à la HEP-BEJUNE. Il enseigne la didactique de la musique et les arts vivants pour la formation primaire et dirige des recherches dans le domaine de la professionnalisation de l'enseignement musical scolaire et l'identité professionnelle des enseignants de musique. Il est membre du comité de programme du Master en didactique disciplinaire MADD (arts et technologies) du 2Cr2D. Il a publié des ouvrages professionnels, scientifiques, du matériel d'enseignement ainsi que des articles sur et pour les enseignants de musique à l'école.

Pour paraphraser Nietzsche... sans musique, l'école aurait-elle encore du sens ?

Une école qui aurait cessé de chanter ne saurait plus enchanter ses élèves. Elle préférerait des paroles creuses sans créer les conditions et les manières adéquates pour structurer les paroles en « mise en écoute » ; se comprendre pour comprendre la transmission culturelle, la prendre avec soi, la cultiver pour nourrir son existence et la transformer.

Éduquer dans les sociétés humaines, c'est transmettre la culture d'une génération à l'autre, ce que cela fait d'être humain et ce que cela signifie qu'être humain : créer des situations de transmission qui garantissent des conditions d'actions, des gestes et des actes de langage pour faire mémoire de manières de vivre, avec leurs codes sociaux, leurs savoirs, leurs connaissances, symboles, construits et produits culturels. Mais aussi créer des conditions d'action, de gestes et d'actes de langage pour imaginer d'autres manières possibles de vivre ensemble.

Du point de vue fonctionnel, l'expérience musicale précoce nouée entre les parents et leurs jeunes enfants active des mécanismes neuroaux de *sympathie* (selon l'étymologie grecque qui signifie *se mouvoir* et *ressentir avec*). Ce discours musicalisé, toujours adressé à autrui avec des sentiments positifs, est constitué des faits et gestes de la vie quotidienne, magnifiés et artifiés sous la forme d'actions ritualisées, des mimiques, des inflexions de la voix, des syllabes répétées, des paroles, des comptines et des chansons. Il est une condition *sine qua non* pour maintenir les nouveau-né-e-s en vie et éveiller leur intelligence à se relier à la vie humaine et à se transformer. Ce spectacle vivant, la conjonction de tous les arts temporels de la Grèce antique (le théâtre, la danse, la musique et la poésie), instruit les bases de l'accordage humain, nécessaire à la transmission culturelle.

Éduquer à l'école, c'est transmettre la culture scolaire d'une génération à l'autre, non pas en proférant des paroles, mais en structurant des « mises en écoute » à visée transformative. Ces « mises en écoute » sont éminemment musicales et réactivent les mêmes fonctions neuroaux de *sympathie* que le musilangage. J'entends, par là, la « mise en onde » des mains, cœur et tête des élèves avec « la mise en onde » des mains, cœur et tête de l'enseignant-e, en référence à Pestalozzi, pour, en chœur, en corps et graphie, réarticuler les contenus de la culture humaine, toutes disciplines confondues, dans des mondes communs partagés, toujours réélabores.

La musique et le chant à l'école, en tant que « techniques sociales du sentiment », selon la perspective de Vygotski sont des expériences musicales partagées afin de réguler les sentiments, musicaliser les dis-

« Dans le contexte scolaire, avec une posture jugée "politiquement correcte", la plupart ne se sont pas autorisées à concevoir que la transmission culturelle signifie qu'enseignant-e-s et élèves adoptent des postures empathiques. »

cours des élèves et des enseignant-e-s pour les harmoniser : composer l'enchantement de vivre ensemble et d'apprendre ensemble pour continuer de vivre ensemble, autrement.

Qu'est-ce que la musique ? Et quelles sont les connaissances que les enseignant-e-s devraient acquérir pour sa transmission ?

Vue sous cet angle, la musique en tant qu'artification de la vie ordinaire naît du désir de partager les sentiments, mis en gestes par la voix et le corps en créant des codes élémentaires communs pour établir, stabiliser et développer des mondes possibles partagés qui diffèrent du monde réel et le remplacent provisoirement. La répétition de la musique procure des états de conscience sécurisants qui préviennent l'angoisse de ce qu'il pourrait advenir par la joie de retrouver ce qu'il est déjà advenu.

Mais la musique en tant qu'art délivre aussi des messages sous forme symbolique, que les compositrices et compositeurs ont formulés pour créer des déplacements de point de vue, pour élargir les horizons de pensée. *La Passion selon saint Jean* de J.-S. Bach offre des réponses symboliques aux questions existentielles qui peuvent être « goûtées » par l'oreille à travers l'émotion provoquée par la mise en immersion sensorielle des auditeur-trice-s. Mais elle peut aussi être « goûtée » par l'esprit à travers une lecture herméneutique de la mise en forme raffinée du contrepoint et des textes. Ce déplacement dans le monde des idées demande une éducation à la littéracie musicale, à l'histoire de la musique, aux formes et styles, à la liturgie chrétienne, ses textes, ses symboles pour en comprendre l'épaisseur et sa signification profonde. Une vie entière n'y suffirait pas...

Bien entendu, ces éléments questionnent la formation des enseignant-e-s et les connaissances nécessaires pour enseigner la musique. Mais j'aimerais souligner le fait que cette discipline que l'on trouve sous différentes étiquettes au travers de l'histoire de l'école (Chant - Musique - Éducation musicale et *Musique* dans le PER) n'a jamais eu pour objectif de former des artistes ou des musicien-ne-s experts, mais qu'elle a toujours demandé « une certaine littéracie musicale » nécessaire et suffisante pour exercer la musique en tant que « technique sociale du sentiment » ; s'éprouver ensemble pour dialoguer dans des mondes communs partagés qui se transforment et qui transforment.

L'école amène-t-elle parfois à soutenir une créativité sans culture, des exercices qui rendent vain l'exercice de l'art ?

La didactique de la musique doit être en mesure de méthodologiser ces parcours artificiels pour éradiquer les « pratiques musicales sauvages » et faciliter le travail des enseignant-e-s : garantir que leurs leçons apporteront des résultats, de la satisfaction et de l'élan. Mais pour aider à chanter, il faut préparer à enchanter. C'est un savoir-faire didactique qui tient davantage des techniques d'acteur-trice-s et de metteur-euse-s en scène que des techniques de chanteur lyrique.

Mais il faut aussi que les enseignant-e-s soient formés professionnellement aux rudiments de la littéracie musicale (savoir lire et écrire) parce que cela permet de structurer leur esprit pour entrer en résonance et en « raisonance » avec les œuvres en les réarticulant plus densément dans leur conscience parce qu'elles et ils en ont appris les codes de mise

en texte. C'est également vrai pour les élèves. Le sens d'un texte se révèle différemment à la conscience s'il est lu et compris par l'élève que s'il est offert à la lecture par une tierce personne de manière flottante. Ce dialogue interne et profond avec les œuvres que l'apprentissage des codes du langage musical établit accroît la capacité à formuler des jugements de goût et de valeur pour s'émanciper des diktats des normes culturelles consuméristes imposées par notre socioculture mondialisée pour se connecter plus librement aux dialogues authentiques engagés avec le message des œuvres.

C'est un passage obligé pour développer le sens musical des enseignant-e-s et des élèves afin de les prémunir de leçons centrées sur le plaisir immédiat (et le plaisir des médias!), le jeu collectif sans lendemain et la maîtrise facile de petits instruments, qui, pour paraphraser Christine Culioli¹, n'ont jamais réussi qu'à bâtir une créativité sans culture et une spontanéité sans armes.

Dans un article récent, vous avez montré, avec Marlène Lebrun², que les enseignant-e-s en formation pensent que l'école doit imposer des références culturelles tout autant que fournir des expériences culturelles aux élèves ? Quelles conséquences tirer de cela ?

Cette étude a révélé, par la négative, ce que je soulignais plus haut quant à la manière d'élaborer des conditions pour enchanter la transmission culturelle par le partage des « mises en onde de nos corps, mains, cœur et tête » ajustés à la « mise en onde du corps, des mains, cœur et tête des élèves ». Nous avons cherché à savoir comment les étudiant-e-s envisageaient d'éduquer à la littérature et à la musique par la transmission culturelle. Lorsqu'ils parlaient en tant que futur-e-s enseignant-e-s, beaucoup avaient l'impression qu'elles et ils devaient incarner une sorte de *no man's land*. « Nous devons prôner une culture neutre et sans jugement quand nous sommes en classe » ou encore, « si j'aime beaucoup un genre musical particulier, ou que j'en déteste un, je me dois de le présenter aux élèves de manière neutre afin de ne pas les influencer ». Mais lorsqu'il s'agissait d'évoquer des situations durant lesquelles des œuvres les avaient bouleversés et avaient changé quelque chose dans leur vie, elles et ils étaient unanimes à évoquer des rencontres empathiques avec les personnes et / ou les œuvres qui avaient transformé leur vie.

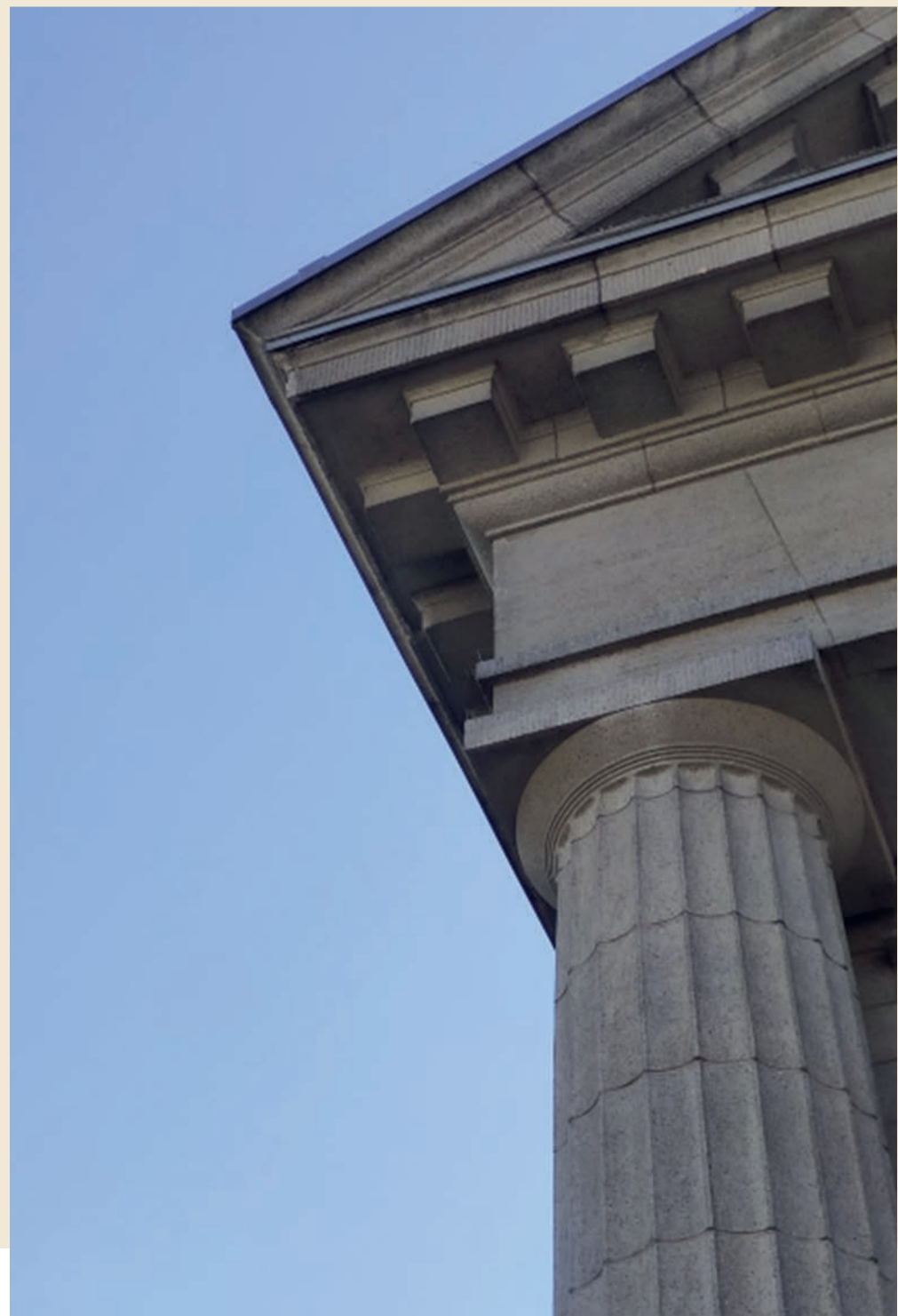
En conclusion, les personnes interviewées ont déclaré qu'une œuvre, un ouvrage, les avait bouleversés profondément lorsqu'elles avaient été transmises par une autre personne dans des moments significatifs de connexion ou lorsqu'elles étaient entrées en résonance profonde avec une partie d'elles-mêmes. Mais dans le contexte scolaire, avec une posture jugée « politiquement correcte », la plupart ne se sent pas autorisées à concevoir que la transmission culturelle signifie qu'enseignant-e-s et élèves adoptent des postures empathiques, « la mise en onde de leurs corps, mains, cœur et tête », favorables à la rencontre de l'œuvre pour transformer quelque chose dans leur vie par la mise en dialogue de l'explicitation de leurs jugements de goûts et de valeurs sur cette œuvre.

Pensez-vous, avec le pédagogue Dewey, que la valeur est toujours une affaire relationnelle ? Ainsi, l'école ne transmettrait pas des valeurs mais les mettrait en dialogue ?

Oui, j'espère que j'ai réussi à le montrer dans mes propos. Il ne s'agit pas seulement de comprendre la valeur de la culture littéraire ou musicale de l'autre et de la respecter, mais de mettre en dialogue les valeurs de nos cultures respectives, pour que ces rencontres ne conduisent pas à l'affrontement, mais nous transforment mutuellement. En ce sens, la transmission culturelle à l'école participe à l'élaboration d'un monde « meilleur ». ■

Notes

- 1 Culioli, C. (1993). *Objectif musique*. Paris : Cité de la musique.
- 2 Joliat, F. et Lebrun, M. (2021). La question de l'identité culturelle du public enseignant: des enjeux pour la formation. In M. Lebrun (dir.), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant* (pp. 103-149). Presses universitaires de Namur.



Éducation artistique : une affaire de généraliste

Samuel Grilli, chargé d'enseignement et chercheur, HEP-BEJUNE

De tout temps, par sa fonction de généraliste, l'instituteur-trice a assumé, plus ou moins consciemment et avec plus ou moins de pertinence, son rôle de médiateur-trice, donnant sens aux liens entre école et individu, famille, communauté, citoyenneté, valeurs universelles, science, nature, culture... Cette faculté de rattacher l'école au monde est certainement la composante clé d'un enseignement humaniste qui ambitionne de favoriser ouverture et curiosité, de donner un sens aux apprentissages et de former les citoyen-ne-s critiques de demain.

En matière d'art et de culture, nous assistons depuis quelques années à la professionnalisation de médiateur-trice-s dépêchés dans les classes par les institutions culturelles (musées, théâtres, bibliothèques, etc.). La nécessité de leur présence en contexte scolaire laisse penser, en filigrane, que l'enseignant-e ne possède pas, ou plus, toutes les compétences¹ nécessaires pour assumer ce rôle. Que cela se vérifie ou non, il est urgent pour les généralistes de se réapproprier et de cultiver ces compétences et de se positionner comme générateur-trice-s de liens entre les arts et le monde, entre créativité et création, entre pensée créatrice et pensée scientifique.

De la créativité à la création

S'il est illusoire, tant il existe de définitions, d'énumérer ce que recouvrent les termes de créativité et de création, il n'est sans doute pas inutile, pour induire un ancrage réflexif, de rappeler ce qui est immédiatement mobilisable par le-la pédagogue. Le Plan d'études romand (PER), pour la capacité transversale relative à la pensée créatrice, suggère de développer la pensée divergente, par exemple en se libérant des préjugés et des stéréotypes et/ou en expérimentant des associations inhabituelles. Nous sommes ici au cœur de ce qui est communément admis lorsque l'on aborde naïvement le concept de créativité : liberté de penser en marge des sentiers battus ; recherche du singulier, de l'inédit ; spontanéité implicite et supposée de l'enfant ; etc. On peut aller jusqu'à débusquer, dans le vocable « pensée divergente », la notion, moins consensuelle, de transgression. Cette grande bouffée d'air est tout à l'honneur d'une école qui est capable de se remettre en question et qui ne souhaite pas se montrer plus normative que nécessaire.

Malgré cette « exigence » de liberté, alors que tout semble spontanément possible et acceptable, hors des contraintes liées à la construction du sens, l'imagination n'est pas toujours (et c'est parfois un euphémisme) au rendez-vous. Le constat est sans appel : l'imagination et la pensée divergente ne sont pas uniformément distribuées au sein d'une classe et l'on peut même relever qu'un-e élève éprouvant des difficultés à respecter les règles aura, bien souvent, de la difficulté à développer une créativité constructivement subversive. Pour transgresser valablement la norme, il faut sans doute être dans la norme, l'avoir « subie », comprise et intégrée². Comme le souligne Philippe Meirieu (2016a), « [...] la "nature créatrice" de l'enfant n'est ni véritablement attestée ni équitablement répartie dans le champ social » et « l'exaltation de l'enfant créateur devant lequel l'adulte n'aurait qu'à s'émerveiller [...] ignore les terribles inégalités sociales qui relèvent, en particulier, de l'éducation familiale »³. Il ne suffit donc pas de se déclarer « libre penseur-euse » pour penser librement et l'enseignant-e devra faire preuve de créativité pour proposer, à l'instar de Bernard Friot (2011), des moteurs pour l'imaginaire.

À ce stade, cette créativité initialement supposée « spontanée » n'a encore généré que des éléments épars, qui n'ont guère d'autres qualités que celles d'être inédits et d'avoir été conçus par des esprits libérés, stimulés et productifs. Cela compose cependant une constellation expressive substantielle et digne, en soi, d'être valorisée, l'enseignant-e mesurant ce que cela a déjà mobilisé comme énergie et engagement de sa part et de celle de ses élèves. Mais de la même manière que l'on peut se montrer circonspect à l'égard de la portée sémantique de l'art pour l'art, on souhaiterait donner un supplément de sens à ce matériau créatif brut, en allant vers quelque chose de plus intentionnel, de plus élaboré, et dont la portée expressive dépasse la sphère privée du-de la créateur-trice. En d'autres termes,

passer de la créativité à la création, même si, dans la réalité, nous observons que ces deux pôles fonctionnent de manière dialectique, dans un temps souvent partagé, la créativité précédant et nourrissant la création et inversement.

Toute création et réception artistique est interdisciplinaire

Si, dans l'exercice de la créativité, il existe en germe une composante critique, même inconsciente, il reste à l'identifier, à la développer, à définir son champ d'application, ses destinataires, à l'organiser et à trouver la meilleure forme de son expression intentionnelle pour oser l'exposer et s'exposer, oser se confronter à l'autre, oser, pour utiliser un terme cher à Philippe Meirieu, « faire société »⁴. En un mot, il s'agit de faire œuvre de création. Probablement que l'une des fonctions majeures et salutaires de la création artistique est de questionner en profondeur⁵ le vivre-ensemble, dans son histoire et dans son devenir, en s'appuyant sur les principes de la science qui, seuls, permettent de comprendre le monde, de le mettre en débat, de le modeler et de le transformer collec-

tivement sur des bases universellement reconnues. On comprend par là que toute création élaborée doit impérativement pouvoir mobiliser, en fonction des spécificités et des besoins, l'ensemble des domaines disciplinaires. L'art, autant dans sa production que dans sa réception – qui n'a pas été abordée ici – est bien affaire de généralistes, capables de guider la transition du beau au bon, de l'esthétique à l'éthique, ici aussi dans un processus dialectique.

On l'aura compris, ces quelques éléments plaident pour légitimer et confirmer l'instituteur-trice dans son statut de médiateur-trice, de tisseur-euse de liens qui permettent d'appréhender le monde dans sa globalité et d'imaginer des activités artistiques et culturelles qui, au-delà du plaisir nécessaire qu'elles procurent⁶, soient interdisciplinaires, porteuses de sens, capables de nous ouvrir à l'autre, au monde, au débat dans le respect des valeurs universelles, à l'expression

de nos émotions et au développement de notre sens critique.

S'il convient de considérer l'éducation artistique non comme une fin en soi mais comme un moyen de construire du commun, nous pourrions faire nôtre la citation de Robert Filliou : « L'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art. » ■

« Il est urgent pour les généralistes de se positionner comme générateur-trice-s de liens entre les arts et le monde. »

Références

- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public* (2^e édition). Les Éditions de Minuit.
- Brecht, B. (1978). *Petit organon pour le théâtre* (3^e édition). L'Arche.
- De Waresquiel, E. (2001). *Dictionnaire des politiques culturelles*. Larousse CNRS.
- Friot, B. (2011). *La Fabrique à histoires*. Milan.
- Meirieu, P. (2014, 17 avril). Les pratiques artistiques et culturelles à l'école [Vidéo]. https://www.youtube.com/watch?v=s_nmghGz7WU
- Meirieu, P. (2015). *L'urgence de la construction du collectif à l'École*. Site de Philippe Meirieu. Consulté le 10 juillet 2022 sur https://www.meirieu.com/ACTUALITE/CHRO_CAFE_PEDA_12.pdf
- Meirieu, P. (2016a). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés (Préface pour l'édition argentine)*. Site de Philippe Meirieu. Consulté le 7 juillet 2022 sur https://www.meirieu.com/LIVRES/preface_argentine.pdf
- Meirieu, P. (2016b, 21 août). La démocratie est assignée à faire de l'éducation sa priorité. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/festival/article/2016/08/20/la-democratie-passe-par-la-pedagogie_4985398_4415198.html

Notes

- Comme développé par Meirieu (2014), le terme de compétence, « parfois utilisé de manière excessive, ambiguë, voire hégémonique » trouve toute sa pertinence pour contrer la « pédagogie de l'ineffable » en matière culturelle.
- La thématique aidant, risquons une analogie avec la réception de nouvelles formes artistiques : « [L']idéologie selon laquelle les formes les plus modernes de l'art non figuratif seraient plus directement accessibles à l'innocence de l'enfance ou de l'ignorance [...] n'est pas seulement réfutée par les faits ; [...] si les formes les plus novatrices de l'art ne se livrent d'abord qu'à quelques virtuoses [...] c'est qu'elles exigent l'aptitude à rompre avec tous les codes [...] et que cette aptitude s'acquiert [...] à travers l'expérience de l'histoire de l'art comme succession de ruptures avec les codes établis [...] » (Bourdieu, 1969).
- Dans la continuité de la note précédente, on complètera en mentionnant encore « les résistances et les réticences le plus souvent inspirées par le sentiment de l'inaptitude et, le mot n'est pas trop fort, de l'indignité qu'éprouvent si vivement ceux qui n'ont jamais pénétré dans [les] hauts lieux de la culture de crainte de s'y sentir
- « L'école n'est pas simplement le lieu où chacun apprend, c'est le lieu où l'on apprend ensemble et où, par l'apprentissage, on apprend à faire société. » (Meirieu, 2016b).
- Insistons sur la profondeur du questionnement afin de dépasser le caractère consensuel implicite du vivre-ensemble, privilégiant bien souvent et a priori l'aménagement d'un fonctionnement plutôt que la remise en cause d'une structure. « C'est pourquoi il faut préférer le "faire ensemble" au "vivre ensemble" et, mieux encore, la "construction du collectif" à la juxtaposition des individus, fût-elle "pacifiée" [...] » (Meirieu, 2015).
- Bertolt Brecht (1978), dont l'ensemble de l'œuvre artistique invite à une lecture scientifique et rationnelle du monde, précise d'emblée que « depuis toujours, l'affaire du théâtre, comme d'ailleurs de tous les autres arts, [...] n'a besoin d'aucune autre justification que l'amusement, mais de celui-ci absolument. »

Pour un nouage à portée éducationnelle

Ce que les arts et les situations nous enseignent

Raphaël Brunner, professeur et chargé d'enseignement, Haute École pédagogique du Valais et maître d'enseignement, EDHEA – École de design et haute école d'art du Valais, HES-SO Valais-Wallis

2030 est l'année que l'OCDE vise pour que ses États membres réunissent les conditions d'un *Futur de l'éducation et des com-*

pétences. Accompagnées d'une boussole de l'apprentissage, les préconisations participent pour partie d'un infléchissement de l'éducation qui s'incarne notamment dans l'attention portée à la durabilité, à l'environnement, aux diverses inclusivités, aux « éducations à... » ou, entre autres, au développement de capacités d'agir¹.

Tel infléchissement n'est évidemment récent qu'en apparence, puisqu'il n'est pas d'éducation qui puisse faire l'économie de réfléchir à ses finalités, qui plus est une fois les amarres détendues avec une éducation morale tenant de la religion ou d'une religion de l'État. L'école publique hérite ainsi de pédagogies souvent reléguées au rang d'alternatives ou de pédagogies « parallèles », et qui apparaissent toujours comme telles, même si des médiations semblent aujourd'hui à portée de main.

Qu'en est-il des réponses à ce que l'on nomme communément des questions socialement vives? Comment opposer à ce qui apparaît souvent comme des injonctions une réflexion sur une effectivité des propositions et des formes d'agir? Y va-t-il simplement d'une forme de développement personnel étendu aux sociétés pour ainsi dire du bien-être, ou alors d'une transformation, plus profonde, moins apparente, des sociétés et de l'éducation? Dans un tel contexte, existe-t-il, au sein de l'école, de l'université ou des hautes écoles, une alternative aux énoncés sommaires, aux slogans à forte plus-value communicationnelle ou, à l'opposé, aux replis exclusifs sur des solutions techniques ou sur des formes étroitement positivistes ou anhistoriques?

Les arts, les situations sensibles

Plutôt que de céder à la tentation et au péril de répondre à ces questions, on se « contentera » d'envisager les arts et leur portée éducationnelle, historiquement et didactiquement, comme susceptibles de servir de base à une réflexion et de révéler, à partir de leur spécificité, un caractère paradigmatique ou, si l'on veut, une portée générale.

Pour ce faire – et pour éviter toute conception stéréotypée du beau ou du bon –, une approche des infléchissements que marque l'esthétique et l'éthique s'avère nécessaire. Il suffit ici d'évoquer, par exemple, du côté de la musique, une écoute qui a valeur de paradigme pour une forme d'attention, du côté des arts visuels et d'une histoire de l'art², le développement d'une forme d'attention qui contribue notamment à dénaturaliser phallocentrisme ou anthropocentrisme, ou encore, du côté de la mise en voix des poèmes, un ancrage « affectif » sur lequel s'arrime l'interprétation littéraire³.

L'esthétique des arts, l'esthétique attentionnelle, le soin

De fait, l'esthétique n'est plus, en soi, l'organe d'accompagnement de la question du beau, ni de l'art, mais s'est élargie à une forme renouvelée d'attention qui permet de retrouver pour partie les considérations éthiques auxquelles elle était associée initialement. Il suffit d'évoquer les diverses acceptions du terme « attention » pour pressentir comment l'esthétique trouve d'une manière renouvelée une portée éthique⁴.

Corine Pelluchon affronte ce qui tient habituellement d'une aporie dans le cadre d'une réflexion sur la considération, qui ouvre à un examen de la portée éducationnelle d'un tel nouage (2018). Joëlle Zask, la spécialiste française de John Dewey, s'est livrée quant à elle à une réflexion apparentée⁵, notamment en tirant de la pragmatique de Dewey l'idée selon laquelle on pourrait « enseigner toute chose comme on enseigne de l'art » (2014). Cette idée permettrait de poser

sous un nouveau jour la question de la créativité, au regard d'une performativité des savoirs (en envisageant tout changement de représentation comme un potentiel d'action) ou au regard par exemple de la recherche-création⁶.

La composante didactique des savoirs, des situations

D'une manière plus générale, il s'agit d'aborder, guidé par l'anthropologie des sciences et par une réflexion sur l'art récent, la manière dont l'autonomie des savoirs et l'autonomie artistique se font et se défont, la manière dont se constituent les savoirs, historiquement et culturellement, et la manière dont la relation esthétique tiendrait d'une forme « désintéressée ». Étendue à des considérations anthropologiques, ces conceptions permettent d'envisager aujourd'hui d'une manière renouvelée les rapports entre les êtres⁷.

De fait, la distinction entre savoirs experts, pratiques sociales de référence et questions socialement vives est de peu d'efficacité si elle ne permet pas d'interroger, d'un point de vue didactique, l'autonomie des savoirs. Ces derniers sont rendus pour partie « inertes » pour être transposés (respectivement enseignés ou diffusés) alors que les conditions de validité et d'effectivité des savoirs et notamment des savoirs scientifiques incluent le fait qu'ils soient vifs (respectivement que les énoncés puissent supporter des contradictions, des falsifications, ce qui n'est pas possible avec des injonctions) et que leurs effets puissent être débattus.

La difficulté qu'il y a à avancer sur cette voie apparaît dans la vive opposition, aujourd'hui, entre science et militantisme (militantisme apparenté pour d'aucun-e-s aux avancées des « *studies* » anglosaxonnes, qui contribueraient à une déconstruction des valeurs). Mais une telle difficulté apparaît également dans le monde de l'éducation, qui pousse ce dernier et la recherche, notamment sur le plan concret des portées didactiques et éducationnelles, à approcher avec beaucoup de bénéfices une telle tension⁸. Contentons-nous de considérer que les éléments affectifs ou sensibles et la relation au sensible même constituent des vecteurs cognitifs et interviennent dans l'évaluation, par les individus, de la validité étendue d'un savoir⁹.

Les communautés de savoirs, les communautés sensibles

Peut-être pouvons-nous évoquer finalement l'infléchissement qui fait de l'art et de ses pratiques une éducation sociale du sentiment, au XVIII^e siècle, notamment en musique, ou observer ce qui les apparente à une « technique sociale du sentiment » (Vygotski, 2005). Et soutenir aujourd'hui, à partir de leur caractère paradigmatique, un nouage entre esthétique et éthique à portée éducationnelle, dont dérivent les formes d'attention, de considération ou de respect de l'altérité, quelles qu'elles soient, par exemple chez Corine Pelluchon, Émilie Hache ou encore Barbara Stiegler⁹. Même si l'idée de communauté et l'usage du terme peuvent s'avérer problématiques, un tel nouage apparente les communautés de savoirs (comme l'école, les institutions de formation et la société même) à des communautés sensibles, qui s'avèrent capables de se faire l'aveu de leur vulnérabilité et font de cet aveu la condition du devenir commun appelé de ses vœux par l'OCDE.

Une référence à l'enchaînement des crises contemporaines semble non seulement possible mais nécessaire, qui indique que le rapport aux savoirs, profondément impacté, se voit *sensiblement* modifié, à tel point qu'une exigence d'effectivité portant sur le savoir même se pose comme jamais auparavant¹⁰. Pour faire face au réel et aux mises en perspective vertigineuses, non pas sous la forme d'injonctions ou de moralisations, ni sous la forme d'un repli sur des certitudes immuables, nous devons *bel et bien* prêter attention aux bruits du monde. ■

« Une exigence d'effectivité portant sur le savoir même se pose comme jamais auparavant. »

Notes

- 1 Le journal-revue *Enjeux pédagogiques* s'est penché d'une manière privilégiée sur de telles questions (la durabilité, le rapport à la nature, les pédagogies alternatives, etc.) et c'est une forme de prolongement, à partir des arts et d'une manière plus générale des relations esthétiques ou attentionnelles, qui apparaît ici.
- 2 Sans doute par l'attention « spatiale » aux environnements, qui rompt avec le mode intentionnaliste ou frontal du regard, voire avec le *male gaze* (Zhong Mengual, 2021). - Cf. l'idée d'un « spectacle de la perception » reprise dans un texte paru dans le catalogue de l'exposition de Latifa Echakhch au Pavillon suisse de la Biennale de Venise (2022).
- 3 Voir l'ensemble des contributions dans le présent numéro et notamment celles de Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet-Jacquod ainsi que de Sabine Chatelain et Tilo Steireif.
- 4 J'ai réfléchi à la manière dont les pratiques artistiques deviennent des connaissances, dans le champ notamment de la géographie, dans une série de deux textes (Brunner, 2019b, 2020). L'art même témoigne pour partie d'une semblable évolution.
- 5 La philosophie de Dewey constitue un nouage entre démocratie, éducation et expérience des arts (Dewey, 2010, 2014).

6. J'ai développé les éléments factuels d'une telle situation dans les arts et leurs enseignements, en Suisse, dans une publication de swissuniversities (Brunner, 2019a).
7. Y compris les êtres d'ordinaire relégués au rang d'objets, notamment au regard dudit « anthropocène », évoqué en tête du document OCDE 2030.
8. C'est ce pas que franchissent et sont appelées à franchir les didactiques, en envisageant la manière dont elles dénaturent et renaturent ce dont elles héritent des disciplines académiques, et ce, en relation avec les pratiques de référence et questions sociales. Il y a une forte actualité aujourd'hui de publications ou de colloques qui abordent les thématiques de l'éducation par l'art ou de la place des enseignements artistiques dans l'éducation (par exemple *Eduquer par l'art* (en cours de publication), ou *Questions vives*, 2021).
9. Cf. dans le présent numéro l'entretien avec Jean-Marc Gomez.
10. Nous ne nous serions pas suffisamment souciés de la manière dont les savoirs demeurent inextricablement liés aux médiations et transmissions et leur doivent une partie de leur évolution (c'est la critique que semble adresser Bernard Stiegler (2008) à l'archéologie des savoirs de Michel Foucault).

Références

[...] (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (consulté le 12 septembre à 17:30). OCDE.

[...] (2021). *La Place des enseignements artistiques en 2030 (Questions vives. Recherches en éducation, 35)*. Université d'Aix-Marseille.

[...] (En cours de publication). « *Eduquer par l'art* » en lien avec les enjeux sociétaux : réflexions théoriques, expériences et perspectives, à l'école et au-delà. Université du Québec à Montréal.

Brunner, R. (2019a). Les usages de l'art. Quelques nouages de l'art, de ses régimes et de son enseignement, au regard de la diversité des dispositifs didactiques en Suisse. *Le Dialogue des didactiques disciplinaires entre cultures linguistiques. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 5-6 avril 2019* (pp. 120-123). Swissuniversities.

Brunner, R. (2019b). Quelque chose est en cours. Les réappropriations artistiques de Maximilien Urfer. *Agrisculptures* (pp. 115-125). art@fiction.

Brunner, R. (2020). Quelque chose est en cours. Soutirer le portrait d'un pays, restituer au temps ses images. Hofmann, P-Ph (éd.), *Portrait d'un paysage. Tentative suisse* (pp. 409-414). Bergerhoff & Lamberigts.

Brunner, R. (2022). Assignations. Situations, différences des arts, singularités / Assignements. Situations, différences, singularities. Echakhch, L. (éd.). *The Concert. Catalogue of the Swiss Pavilion* (pp. 197-212), 59th International Art Exhibition. La Biennale di Venezia.

Dewey, J. (1934/ 2010). *L'Art comme Expérience*. Folio.

Dewey, J. (1916/2014; 1938/2014). *Démocratie et Éducation, suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

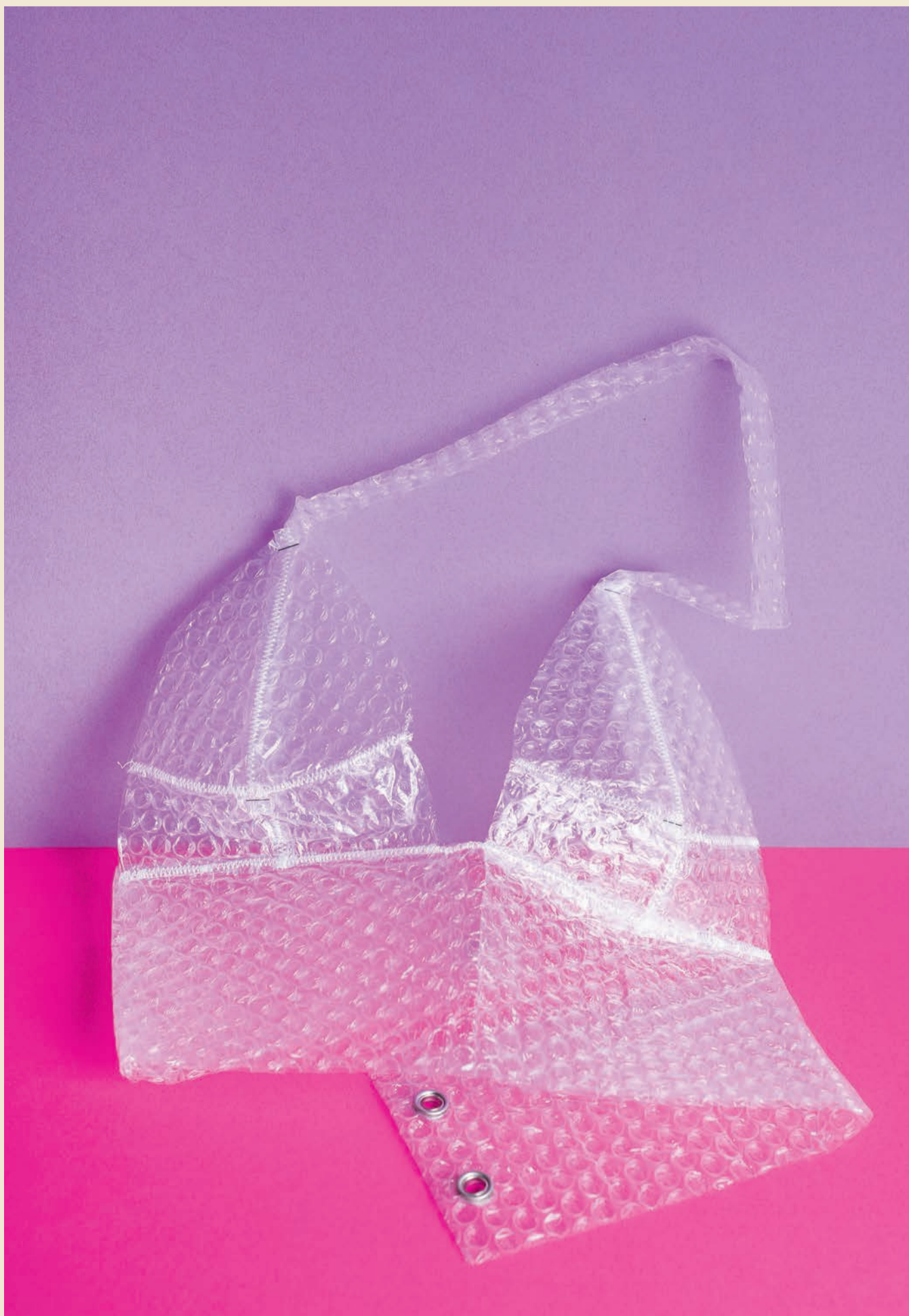
Pelluchon, C. (2018). *L'Éthique de la Considération*. Seuil.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. La Dispute.

Zask, J. (2014). Le courage de l'expérience. Cometti, J.-P. & Giraud, É. (éd.), *Black Mountain College. Art, Démocratie, Utopie* (pp. 17-35). Presses Universitaires de Rennes.

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le Point de vue du vivant*. Actes Sud.



Le beau et le bon à l'école et en formation

II. Du beau au bon au sein de la classe ?

L'expérience sensible par la mise en voix de poèmes : enjeux esthétiques, éthiques et didactiques

Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet,
professeures / chargées d'enseignement en didactique du français, HEP Valais

Aborder la poésie par le rythme ou la musicalité propres au poème est peu pratiqué en classe. L'annotation / mise en voix le permet, empruntant au domaine artistique l'approche par l'expérience sensible. Cette approche réclame des élèves qu'elles et ils se constituent en communauté sensible, dans une attention portée à soi, à l'autre, au texte et aux contextes, générant un nouage fort entre esthétique et éthique.

Posons d'emblée un constat paradoxal sur la position marginale qu'occupe la poésie en classe. Depuis les années 1990, le dynamisme éditorial pour la poésie « jeunesse » est croissant et les thématiques évoluent vers des univers autres que ceux, enfantins, attendus jusque-là. Les poètes tout comme les discours officiels de l'école soulignent l'importance de confronter les lecteur-trice-s aux aspérités du poème et à ses valeurs existentielles. Pourtant, les livres de poésie semblent peu présents dans la classe : parfois des anthologies et de rares livres de poésie illustrés (Boutevin, 2014).

Concernant les outils didactiques, la situation est également délicate, puisque les manuels scolaires sont, par nature, incapables de garantir un déploiement suffisant autour des singularités du poème. Il faut aussi souligner le peu d'importance qui y est accordé à l'oralité, ainsi qu'à l'expérience sensible. Ce sont les aspects d'oralisation qui sont mis en avant et qui servent, de manière classique, le sens littéral et la phrase syntaxique. Le poème est considéré, pour ainsi dire, comme un texte inerte dont l'interprétation, prédéterminée, doit être soulignée par une lecture expressive.

Soucieuses de proposer des dispositifs d'enseignement de la poésie faisant une place à l'expérience sensible, nous avons créé des séquences didactiques pour le primaire qui articulent approche sensible et compréhensive par l'écriture collective d'un poème, son annotation et sa mise en voix. L'oralité du poème y est questionnée au premier plan. Elle se réfère aux dimensions du poème impliquant sa vocalité

initiale (Zumthor, 1987) et les énonciations successives activées par les lectures en contexte. Parler de l'oralité du poème revient à parler de « rythme ». Chaque élève va en faire l'expérience et l'éprouver par l'annotation du texte et sa mise en voix : l'oralisation (le *dire* du poème), en lien avec l'oralité (le *dit* du poème), est donc celle d'un sujet déclamant le poème, dans le privilège des liens à soi, à sa voix, et à cette langue qui s'incorpore. La rencontre qui s'opère entre oralisation et oralité est génératrice de sens, qui n'est « à chercher ni du côté de l'auteur, ni du côté du lecteur, mais [...] dans la manière dont il [le poème] prend vie au cœur d'expériences partagées et partageables » (Murzilli, 2016, p. 106).

Les élèves s'engagent dans ce qui apparaît comme une communauté sensible, se confrontant ensemble au texte comme à un autre, un quasi-sujet. Un nouage fort entre esthétique et éthique (Pelluchon, 2018) s'établit dans la mise en voix, puisque la construction collective du sens implique l'attention à soi, à l'autre (dont le texte) et aux contextes.

Qu'elle intervienne comme premier contact avec le poème, sous forme d'exploration sensible, ou après une phase plus dirigée de compréhension du texte, la mise en voix offre les conditions d'un renouvellement d'une didactique de l'interprétation du texte poétique. Toutefois, ces conditions doivent être anticipées par un dispositif didactique soutenant les élèves dans la constitution d'une communauté sensible pour faire œuvre commune.

Dans la séquence que nous proposons en 7-8H, les élèves sont préparé-e-s à l'annotation/mise en voix par le biais d'une capsule vidéo. Une enseignante annoté un poème et verbalise les

réflexions qui motivent ses choix. L'annotation est un processus fait d'élans, d'essais multiples, de reprises. Un document pour l'enseignant-e propose deux variantes d'annotation du même poème avec différents types de justification liées au sens, au rythme, à l'énonciation, à la sonorité, afin d'illustrer la diversité d'annotations possibles.

Toutefois, la dimension collective de l'expérience sensible n'est pas abordée. Elle est à vivre. Muni-e-s d'un code d'annotation, les élèves

« La mise en voix offre les conditions d'un renouvellement d'une didactique de l'interprétation du texte poétique. »

Le Dauphin

Dauphins]] , vous jouez dans la mer,

○ ○

Mais le flot est toujours] amer.

..... n ○

Parfois, ma joie éclate-t-elle?

○ ○ u ○

La vie est encore cruelle.

Guillaume Apollinaire, *Bestiaire*.

Code d'annotation

○ Accent expressif

U Voix faible

∩ Voix forte

..... Vitesse lente

||||||| Vitesse rapide

] Pause

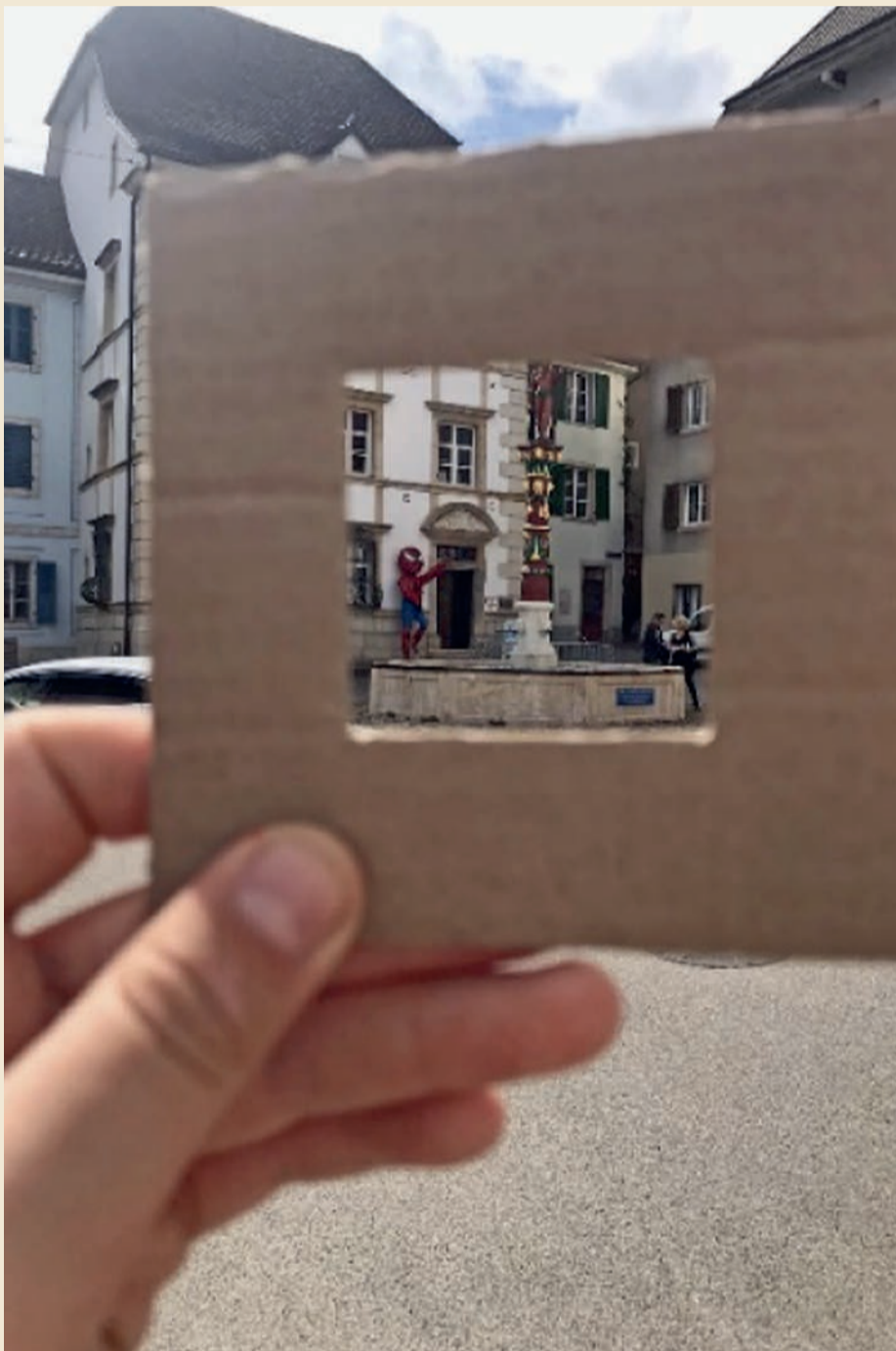
Figure 1: Annotations de poème tirées du matériel de la séquence didactique 7-8H

Figure 2: Code d'annotation proposé aux élèves de 7-8H

annotent ensemble le poème, à la manière d'une partition de musique.

Une question se pose: comment rendre compte, à travers l'annotation collective, d'un « dit » du poème qui s'accorderait en même temps aux expériences de chacun-e? L'approche de l'oralité réclame la coopération du groupe, attentif au commun à construire tout en accueillant les expériences singulières. C'est la construction de ce commun que nous avons observée dans une classe de 7H du Valais romand à travers la captation vidéo de l'annotation. Après l'identification des indices d'un travail sur l'oralité (Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2022), nous questionnons les processus qui y conduisent. Le plus mobilisé, et le seul que nous relèverons ici, consiste à performer le texte pour éprouver la justesse des effets proposés. Ces performances, soumises au collectif, peuvent être uniques ou répétées, individuelles

ou partagées, procédant par énonciation successive, en écho ou selon un jeu de polyphonie. Durant les 40 minutes d'annotation, on relève jusqu'à 14 mises en voix complètes dans l'un des groupes, toutes suivies d'une discussion et de propositions d'ajustement. Les performances partagées encouragent l'attention, le débat et la coopération. Elles ouvrent surtout le champ à de nouvelles formes d'apprentissage des textes poétiques qui, par leur altérité propre, demandent à être abordés à travers l'expérience sensible puisque les outils classiques d'analyse se révèlent inopérants à saisir les effets potentiels du poème sur ses lecteur-trice-s. Ce travail de l'oralité rencontre ainsi l'expérience esthétique valorisée dans les disciplines artistiques et exige des élèves une pratique de l'attention comme valeur fondamentale pour aborder les textes. ■



Fictions intimes : une expérience au musée

Séverine Yvon, didacticienne du français pour le secondaire I, HEP-BEJUNE

Dans l'exposition *Une jeune femme disparaît* (2003), la plasticienne Sophie Calle rend hommage à Bénédicte Vincens, gardienne de salle au Centre Pompidou, tragiquement disparue dans l'incendie de son appartement. La jeune femme avait pris pour habitude d'observer les visiteuses et les visiteurs et d'étudier leurs comportements pour en faire une typologie.

Parmi toutes les façons de vivre l'expérience du musée, devant tableaux ou photographies, il en est une sans doute largement partagée par le public : c'est le mouvement qui conduit de la réception à la fonctionnalisation intime. Le public entend les cris mutiques des personnages, élabore les récits filigranes que l'œuvre murmure, reconstruit un avant et un après l'image dans une manière d'écriture automatique, de rêverie narrative.

On sait le maillage entre le visuel et le verbal, théorisé et exploré par Louis Marin¹ et Roland Barthes², incarné par de nombreux-euses artistes – Sophie Calle justement en a fait sa patte –, le glissement de cet entrelacs vers un lien quasi naturel entre iconographie et enseignement du français se fait sans peine.

C'est l'esprit du projet d'écriture mené au Musée des Beaux-Arts du Locle avec des élèves du secondaire 1 qui visait à construire non pas une posture d'auteur-e-s mais une (double) place d'auteur-e-s. La première fait appel à la disponibilité du sujet, alors auteur – parce qu'il l'accepte, l'éprouve, l'investit –, d'une rencontre avec l'œuvre d'art. La seconde s'adosse à une définition plus traditionnelle de l'auteur-e en tant qu'elle produit un discours, ici un texte.

À l'automne 2018, le MBAL expose trois photographes parmi lesquelles figure l'artiste américaine Alex Prager. C'est l'œuvre photographiée de cette dernière qui est à l'origine du projet tant le potentiel narratif de ses images est fort. La photographe dit elle-même : « Certaines personnes définissent mes photographies comme des clichés de films qui n'ont jamais existé. » D'ailleurs, l'influence hitchcockienne est prégnante sur de nombreux clichés.

Liberté fictionnelle

Le mouvement ici n'est pas de la didactique vers l'expérience du musée et les œuvres d'art mais bien l'inverse : ce sont les récits sans mots, figés dans la gélatine, que les élèves déchiffreront et écriront.

La question du beau, d'ailleurs, est au cœur de la démarche : chez Prager, elle voisine avec la réception de l'étrange. C'est ce décalage même qui contraint spectateurs et spectatrices à entrer en récit.

En se postant de la photographie simplement titrée *Ellen*, l'amorce narrative est immédiate. La plastique Barbie du personnage, aux ongles impeccablement manucurés, aux yeux ourlés de faux cils et à l'épaisse natte blonde crée un tel décalage avec son regard halluciné porté sur le hors-champ – menaçant ? – qu'il n'est d'autre moyen de se tenir devant le cliché que de se raconter une histoire.

C'est de cette nécessité de la mise en récit, dans le déclenchement malgré soi et qui n'accède pas toujours à la conscience, d'une narration inarticulée que naît le projet conduit avec les élèves.

Elles et ils sont conviés à une visite guidée de l'exposition Prager. Pour les besoins d'une écriture décorsetée, hors les rails de la rédaction ordinaire, aucune information préalable n'est délivrée sur la nature du projet : elles et ils arrivent donc vierges de toute attente scolaire liée au cours de français. À la première visite succède une déambulation sans intention précise. Ce temps de redécouverte est un précieux indicateur pour l'enseignant-e qui, comme Bénédicte Vincens, observe les allées et venues, les stations prolongées, entend les rires et les commentaires des élèves visiteuses et visiteurs.

Passé ce butinage libre, chacun-e est invité à choisir un cliché. Le projet d'écriture n'est pas encore dévoilé de sorte que le choix ne se fasse pas opportunément pour les besoins de l'écriture. Les élèves sont cependant aidé-e-s par des critères de sélection qui questionnent leur réception, leur expérience esthétique : *Quelle photographie vous (dé)plaît ? vous intrigue ? vous dérange ? vous ennuie ? Quelle est celle que vous aimeriez avoir prise ?*

Commence alors le dialogue véritable entre la photographie et l'élève-spectateur-trice qui entre en écriture en dressant une liste de mots ou d'expressions pour rendre compte de sa perception, de ce que la photographie, muette apparemment, lui dit, d'une bande-son que peut-être elle ou il entend. La rédaction de phrases est délibérément écartée dans un premier temps.

L'élève, interlocuteur-trice et ventriloque de l'œuvre

Au retour en classe, le projet d'écriture est présenté : *Écrivez un texte déclenché par la photographie que vous avez choisie. Pensez à la forme que prendra votre texte et reliez-la à l'ambiance, au décor, à votre réception de l'image.* La deuxième partie de la consigne a vocation tout à la fois d'amorcer la mise en récit et de faire émerger une nécessité générale entre l'image et le texte.

Rejoignant les propos de Mathilde Savard-Corbeil au sujet de l'œuvre d'Yves Klein, il s'agit ici de « reconnaître » et faire reconnaître aux élèves « la capacité potentielle de l'œuvre d'art en tant que fiction [...], ce qui demande au lecteur d'accepter un contrat de lecture que l'on n'applique habituellement pas à l'image ». Le jeu infini sur le hors-champ des photographies, les choix d'écriture synchroniques ou diachroniques et naturellement la possibilité de jouer avec les focalisations ont permis aux élèves de produire des textes personnels très divers, y compris lorsqu'elles et ils convoquaient la même image. Les spectatrices et les spectateurs ne se racontent pas toutes et tous la même histoire.

Sur l'une des photographies, intitulée *Crowd 3 (Pelican beach)*, la photographe réunit les stéréotypes d'une après-midi oisive et heureuse sur une plage américaine. De multiples saynètes (un couple enlacé, une bulle de chewing-gum au bord des lèvres d'une femme qui parfait son bronzage, un parasol Pepsi qui abrite une femme rousse, un patchwork de serviettes de plage, etc.) vues en plongée constituent autant de courts métrages à filmer, ou, pour le projet d'écriture, de nouvelles à écrire. Deux élèves ont écrit à partir de cette photographie. Le premier a considéré l'image comme un

avant-texte et, emportant rageusement le bonheur sans doute trop éclatant, comme sont trop éclatantes et saturées les couleurs « années 1950-60 » du cliché, a rédigé un article de fait divers relatant le tsunami qui avait emporté tous-tes les touristes vers une mort que rien ne laissait présager. Or, sans qu'il soit ici question de présage, l'image d'Épinal est reçue par ce spectateur comme insolente, vulgairement joyeuse et donc vouée à être chiffonnée. Pour le second, c'est le personnage du premier plan, allongé sur le flanc, indéniablement fier de son corps musclé, bronzé et huilé qui constitue le fil narratif à dérouler ; l'élève s'immerge dans la photographie et devient cet homme bodybuildé qui écrit une carte postale à sa famille.

La didactique de l'écriture n'est finalement pas ici la visée prioritaire. L'ambition est plutôt de déplacer les « ayants droit » : l'enseignant-e n'est pas (plus) celle ou celui, unique, qui produit un discours sur l'œuvre, l'interprète pour la classe, ni non plus qui établit le dialogue entre l'élève et l'œuvre, mais celle ou celui qui éveille à l'idée de la possibilité et de l'existence du dialogue. En désinstitutionnalisant le musée et l'œuvre d'art, on autorise les élèves à porter leur regard, à choisir, à gagner la liberté d'interpréter, d'imaginer et de raconter leur histoire. L'œuvre existe alors et aussi parce qu'elles et ils l'ont regardée. ■

Notes

- 1 L'œuvre du philosophe et sémiologue Louis Marin porte en particulier sur les liens entre pouvoir et représentation et fait voisiner, dès les premiers écrits, littérature et peinture.
- 2 Incontournable figure du structuralisme français, le penseur et écrivain Roland Barthes est l'auteur d'une œuvre éclectique majeure dédiée à l'observation et au démontage sémiologique du langage et des images en littérature, photographie, sociologie et publicité notamment.

Références

- Baroni, R. (2011). Le récit dans l'image. Séquence, intrigue et configuration. *Image [&] Narrative*, n° 12 (1), 272-294.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27.
- Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. *Modernités*, 23, 163-176.
- Savard-Corbeil, M. (2018). L'ekphrasis comme réécriture. *Recherches*, 20, 133-142. <https://doi.org/10.4000/cher.239>

« L'enseignant-e n'est pas celle ou celui qui produit un discours sur l'œuvre, ni non plus qui établit le dialogue entre l'élève et l'œuvre, mais qui éveille à l'idée de la possibilité et de l'existence du dialogue. »

« Regards d'enfants » : expériences visuelles en environnement urbain

Ana-Vanessa Lucena, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

Le Plan d'études romand (PER) demande aux enseignant-e-s du primaire de travailler, en arts visuels, les savoirs liés à la notion d'espace. Il appartient donc aux formatrices et formateurs, compte tenu de l'importance du sujet, de travailler les références et les actions d'enseignements possibles avec les étudiant-e-s.

C'est ainsi que, depuis la rentrée d'août 2019, nous proposons aux étudiant-e-s de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, un travail pratique autour de la notion d'espace, par la conception et la réalisation d'une activité photographique : « Regards d'enfants ». Ce dispositif de formation qui s'adresse aux futurs enseignant-e-s généralistes de l'école primaire – élèves de 4 à 12 ans – envisage aussi d'ouvrir à la réflexion sur le rôle de l'école dans l'éducation du regard. Questionnant les possibilités de travailler l'espace et la manière dont les enfants aperçoivent leur environnement proche, avec ou sans outil de cadrage (l'appareil photo et son objectif).

Si nous sommes d'accord pour affirmer que les enfants voient tout ce qui se trouve dans leur champ de vision, c'est seulement par une sollicitation spécifique qu'ils/elles regarderont plus finement leur environnement. Une intention, interne ou externe, qui les encouragera à contempler leur espace humain et culturel. La principale visée de la création par les étudiant-e-s de ces activités photographiques serait de provoquer cet intérêt contemplatif chez les enfants : de les encourager à regarder le monde qui les entoure, d'aiguiser leur aptitude à signaler, par la création d'images, leur vision des espaces environnants : « Que vois-tu ? Qu'est-ce qui attire ton regard ? »

C'est ce qu'ambitionne ce projet de création d'activités autour du regard. Concrètement, ce dispositif de formation consiste pour les futurs enseignant-e-s à concevoir et réaliser, seuls ou en duos, une sortie en espace urbain avec au minimum un-e enfant âgé entre 7 et 12 ans équipé-e d'un appareil photo, en privilégiant des démarches autonomes d'observation et de réalisation d'images photographiques. Les étudiant-e-s ont toute la liberté didactique dans le choix des consignes à transmettre pour la réalisation de clichés par les enfants – nombre, motifs et position de l'appareil par exemple – et du temps nécessaire aux réalisations. L'activité doit toujours être précédée de rapides explications techniques pour l'utilisation de l'appareil photo et de brefs éclaircissements sur les intentions de la sortie : regarder l'environnement urbain, prendre des photos-images d'un sujet choisi, avoir l'intention de partager son regard sur un sujet. Les photographies prises et choisies par les étudiant-e-s et / ou par les enfants composent un petit dossier iconographique transmis à la formatrice. En trois ans d'application, ce dispositif a été réalisé par plus de 100 étudiant-e-s en formation à la HEP-BEJUNE, révélant des approches multiples.

Le paysage urbain fait office de médiateur entre les enfants et la culture environnante. L'objectif double d'une telle démarche est de stimuler la curiosité, l'imagination et l'intérêt des enfants pour leur environnement proche et de donner aux étudiant-e-s en formation des pistes pour réfléchir autour de la perception visuelle de ces enfants. Avant d'envisager son intervention, l'étudiant-e s'interrogera : « Quelles sortes d'expériences visuelles vivent les enfants chaque jour dans des environnements semblables ? » mais surtout : « Quel rôle joue l'appréciation d'un paysage urbain dans la nature des relations qu'entretient l'enfant avec la fabrication et la consommation d'images ? » « Comment se représente-t-elle-il son espace ? » Une des préoccupations principales pour les étudiant-e-s est d'agir dans le milieu immédiat et connu des enfants.

« Je souhaitais réaliser l'activité devant chez eux, car cela me semblait pertinent qu'ils découvrent éventuellement des éléments de leur environnement proche et donc d'observer un lieu qu'ils connaissent. »¹ (E1)

Si les enfants veulent communiquer une idée particulière du monde, elles et ils sont contraints d'identifier et de comparer différents points de vue. Pour cela, il est essentiel que les enfants se familiarisent

avec l'appareil photo et les notions de vocabulaire nécessaires à cette technique, pour être capables de faire leurs choix esthétiques et de les verbaliser ensuite. Par exemple, en photographie, l'action de cadrage permet de modifier la perception de la situation et aussi l'histoire que racontent les œuvres.

Muni-e-s d'un appareil photo, les enfants choisissent quel élément elles et ils souhaitent photographier. Elles ou ils devront donc éliminer certains autres éléments présents dans leur paysage. Cette attitude esthétique amène à saisir des éléments particuliers du réel et du visible en formant une image unique et partielle de son environnement.

« Je souhaitais qu'ils se baladent dans la rue et qu'ils choisissent un élément d'urbanisme qu'ils puissent prendre en photo dans son entièreté. Une fois l'élément choisi, ils devaient positionner le trépied que je leur ai fourni, muni d'un cadre en carton, de sorte qu'ils puissent, à travers le cadre, voir celui-ci et l'élément choisi en entier. » (E2)

Par ces moyens techniques, les enfants prennent conscience que l'espace inscrit dans leur photographie n'est pas immuable. Elles et ils peuvent également jouer avec d'autres actions photographiques en fonction de ce qu'elles et ils veulent faire dire à l'image produite. Comme pour la-le photographe, ce médium photo fait intervenir le regard de l'enfant et sa subjectivité face à un fragment de la réalité. Ainsi, la photographie n'est pas considérée comme une copie conforme du réel, mais comme une interprétation momentanément « figée » de leur regard sur l'environnement photographié, avec la possibilité de réinterprétations futures. Cela rejoint d'autres façons plus récurrentes de travailler autour des documents visuels, qui consistent à apprendre aux enfants à lire et / ou à analyser des images.

La dynamique des activités proposées amène les enfants à des expériences esthétiques. Se développe ici une action qui demande à l'enfant un

investissement au niveau de l'attention et de l'appréciation de l'environnement photographié. À partir de la réalisation de ses clichés, elle ou il est invité à percevoir, interpréter et même évaluer l'environnement visuel soumis à son regard.

Toutes les actions liées à l'activité sont complexes parce qu'elles font intervenir au minimum deux sensibilités et perceptions visuelles, celle de l'enfant et celle de l'étudiant-e :

« Quand il prenait des photos, il y a 1-2 portes où j'avais un regard contraire de l'enfant (par exemple, il disait que la porte était récente et pour moi, la porte était vieille). De plus, il y a certains choix de portes photographiées que je n'aurais pas faits. » (E3)

Les tirages photo servent donc de support aux dialogues au sujet des différents points de vue, des choix des enfants comme des interprétations des consignes.

Dans ces échanges émergent parfois l'approche plutôt objectiviste de la consigne de l'étudiant-e et l'approche plutôt subjectiviste de la réalisation de l'enfant. L'un-e défendrait sa vision par la pertinence de la source de l'image, l'autre expliquerait ses choix par les sentiments et émotions ressenties quand elle ou il regarde l'environnement photographié.

L'enfant et l'étudiant-e sont alors contraints de considérer l'espace dans un ensemble et de ne pas s'appuyer uniquement sur leur propre vision immédiate. La création et l'application d'activités autour du regard livrent une clé de compréhension pour les futur-e-s enseignant-e-s du rôle de l'accompagnateur / trice dans la « construction » de la décentration de soi de ses élèves.

Le dispositif de formation « Regard d'enfants » envisage l'espace public urbain comme un environnement propice au développement sensoriel des enfants. Riche en événements et rencontres, offrant la possibilité de suivre de près l'activité quotidienne, la ville incite les enfants à regarder, à s'approprier ce qu'ils y découvrent. Pendant les activités proposées, elles et ils se déplacent dans un milieu urbain balisé, mais qui fait partie de leur environnement local et donc de leur patrimoine culturel.

Elles leur donnent la possibilité d'émettre des hypothèses sur ce qui peut constituer des intentions architecturales ou urbanistiques. Les

« Par ces moyens techniques, les enfants prennent conscience que l'espace inscrit dans leur photographie n'est pas immuable. »

participant.e-s doivent notamment prêter une attention particulière aux couleurs et aux lignes qui forment l'urbanisme local. Leurs sens mutuels et leur acuité visuelle vont peu à peu se déployer. Par la suite, grâce à la trace visuelle qu'est la photo, les enfants vont pouvoir confronter ces observations aux demandes des étudiant.e-s qui auront aussi préposé leurs regards.

Même si nous savons que l'expérience du monde par le vécu n'est pas la seule source de connaissances, ces activités d'expérimentation visuelles gardent l'objectif de faire comprendre, faire participer les enfants à une culture environnante commune. Rien n'est dit ici des résultats possibles d'une mise en œuvre systématique de ces activités dans la configuration des salles de classe ou d'une analyse scientifique d'une telle façon de faire. Mais l'application depuis trois ans de ces activités, de cette expérimentation en situation réelle d'enseignement et l'analyse de ces pratiques, a abouti à des changements d'appréciation de l'image photographique par les étudiant.e-s. Ce sont les observations et les questionnements de ces futurs enseignant.e-s qui nous révèlent le double potentiel éducatif d'une telle démarche: « *Je trouve intéressant d'observer l'enfant qui observe l'environnement dans un milieu urbain autour de lui.* » (E4)

Travailler les possibilités d'utilisation de l'environnement et du patrimoine architectural des villes dans le développement de l'enseignement de la technique photographique dès l'école primaire serait pour nous une avancée dans la compréhension de l'apprentissage de la production et de l'analyse des images. Il s'agit ici également de considérer la photographie comme constitutive du champ de culture visuelle des enfants. Dans une posture particulière pour ce dernier, qui n'est pas seulement celle de la création, mais de l'analyse de la création. Cela serait la cristallisation de deux phénomènes artistiques: celui du faire et celui de la perception esthétique. ■

Note

- 1 Les contributions des étudiant.e-s. sont indiquées par l'abréviation E. Elles seront retranscrites en italique et participeront au corpus du texte.



Le beau et le bon à l'école et en formation

III. Les sens esthétiques comme outils d'apprentissages



« Faire l'expérience affective de », est-ce apprendre ?

Entretien avec Jean-Marc Gomez

Propos recueillis par Tristan Donzé

Après une formation d'enseignant à Lausanne, **Jean-Marc Gomez** a obtenu un doctorat en psychologie de l'Université de Genève. Il est actuellement professeur à la Haute École Pédagogique du Valais. Ses travaux concernent les interactions entre les émotions, l'apprentissage et les capacités d'auto-contrôle chez l'enfant et l'adolescent.

L'école est-elle au cœur des processus affectifs et plus spécifiquement de la reconnaissance de l'expression émotionnelle d'autrui ?

Les habiletés sociales et émotionnelles, telles que l'empathie, la conscience de soi, le respect des autres ainsi que les capacités à communiquer, ont toujours constitué des dimensions essentielles en classe (OCDE, 2019), mais n'ont suscité une attention particulière que récemment. Decety (2010) relève même que notre capacité à partager et comprendre les états émotionnels et affectifs des autres (à savoir l'empathie) et à orienter notre attention vers leur bien-être (la sympathie) constitue un élément crucial dans les interactions sociales. Du reste, selon Izard et King (2009), une des composantes parmi d'autres de l'émotion, à savoir son expression s'avère fondamentale à la contribution du développement des compétences interpersonnelles chez l'enfant et favoriserait un comportement social, voire prosocial en adéquation avec l'environnement. L'école et ses multiples interactions sont donc au centre de ces processus.

Dans ce sens, d'autres travaux ont également montré que les enfants et les adolescent-e-s qui font preuve de peu d'empathie ont souvent des difficultés dans la reconnaissance de la peur, du dégoût, de la tristesse et de la colère (Blair et al., 2005; Bowen et al., 2014; Fairchild et al., 2009). Du reste, cette capacité de décodage des expressions émotionnelles faciales, posturales et vocales d'autrui dépendrait de différentes opérations de traitement de l'information externe et interne. Ainsi, en classe, ces compétences sont particulièrement importantes puisqu'elles permettent une représentation de l'environnement scolaire en adéquation avec les actions que l'élève souhaite réaliser et mener à terme. En outre, faire preuve d'une certaine éthique (à savoir respecter certaines valeurs) et comprendre les besoins d'autrui nous amèneraient également à nous sentir bien et à favoriser de bonnes relations avec les autres.

Selon vous, les compétences relationnelles sont-elles améliorées par un entraînement à la reconnaissance des émotions (présentes par exemple dans l'art) ?

Différents programmes entraînant l'identification de stimuli émotionnels dans des populations spécifiques (avec trouble du spectre de l'autisme, trouble du déficit de l'attention/hyperactivité, trouble des conduites, etc.) ou du tout-venant ont montré une certaine efficacité quant à l'amélioration de la reconnaissance des émotions faciales. Du reste, dans une étude menée à l'Office médico-pédagogique (Genève), nous avons montré qu'un programme entraînant ces mêmes capacités a permis une amélioration substantielle de la reconnaissance de différentes émotions, menant par la suite à une diminution des problèmes relationnels. Ainsi, cet entraînement tend à améliorer, à l'école, le climat de classe et l'intégration des élèves.

Toutefois, il s'agit de programmes comprenant un entraînement systématique à la reconnaissance de certaines émotions. Il serait en effet intéressant de se demander dans quelle mesure l'art permet un entraînement des compétences émotionnelles. Pensez, par exemple, à la musique ou au théâtre et leur capacité à vous transporter : ces activités

pourraient permettre d'entraîner l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation ainsi que l'utilisation de l'émotion.

En quoi le philosophe et neuroscientifique António Damásio, associant émotion et cognition, nous permet-il d'envisager les apprentissages et l'école (ou de manière générale la formation) autrement ?

António Damásio et collègues (Damasio, 1996, 2006) ont défendu l'idée selon laquelle toute expérience est associée à des marqueurs somatiques. Ces marqueurs permettraient notamment de relier les expériences vécues à des réponses émotionnelles

et cognitives, réponses qui joueraient un rôle primordial dans nos prises de décision. Damásio (2003) met ainsi en évidence que les émotions constituent le moyen naturel pour notre cerveau et notre esprit d'évaluer notre propre état interne ainsi que l'environnement externe, afin de répondre de la manière la plus adéquate et adaptée aux circonstances présentes.

Dans ce contexte, nous pouvons considérer qu'il serait ainsi possible pour l'enseignant ou l'enseignante de tirer profit de chaque situation d'enseignement en la rendant attractive, ludique, intéressante et pertinente. Il s'agit de procurer, au travers de moyens différenciés, des conditions internes (p. ex., motivation intrinsèque) et externes (p. ex., accueil bienveillant, non-stigmatisation de l'erreur, moyens d'enseignement différenciés et attractifs, dispositifs didactiques

et pédagogiques pertinents) favorables à l'engagement et l'envie de réussir (voir les émotions d'accomplissement, telle la fierté). L'élève associera ainsi ces situations à des expériences plaisantes et il en découlera une motivation intrinsèque d'autant plus importante. Au fil des expériences vécues, chaque objet d'apprentissage pourrait ainsi acquérir une connotation qui se déclinerait sur deux axes, un représentant l'intensité de l'émotion ressentie se distribuant selon un continuum allant de faible à forte, et l'autre illustrant le degré de plaisir, allant de la situation plaisante à celle déplaisante. En favorisant certaines situations, il serait ainsi plus aisé d'orienter les élèves vers des défis de plus en plus complexes cognitivement et les moments de déstabilisation inhérents à chaque apprentissage seraient compensés par le plaisir et l'intérêt ressentis lors de la résolution du problème originel.

La prise en compte des émotions dans les apprentissages permet-elle la construction d'une école et de formations portées par des valeurs universelles ?

De manière générale, les lois sur la scolarité obligatoire promeuvent l'acquisition de compétences sociales, de connaissances ainsi que d'une identité culturelle s'appuyant notamment sur les valeurs universelles d'égalité, d'équité, de justice, de liberté et de responsabilité. En ce sens, les émotions sont au centre de ces valeurs universelles. Pensez à l'indignation ou la colère que ressentent certain-e-s adolescent-e-s lorsqu'ils perçoivent les injustices présentes dans nos différents systèmes scolaires, économiques et sociaux. Au-delà de ces éléments, nous pourrions également relever que leur révolte relative à notre immobilisme face aux conséquences du dérèglement climatique en est également une illustration patente.

Ainsi, les émotions peuvent être un formidable catalyseur ou au contraire un frein dans l'acquisition de certaines compétences. Sous l'emprise d'une peur, d'une anxiété intense ou d'une colère importante, nos capacités cognitives se rigidifient, nos actes peuvent tendre à être impulsifs alors que dans d'autres contextes, elles suscitent le courage et le dépassement de soi. Il s'agit donc de mieux nous comprendre, afin

de moduler, de réguler l'intensité et la portée de nos émotions afin, par exemple, d'être capables de porter un projet ambitieux, responsable et altruiste, en quelques mots, un beau projet éthique.

Vous montrez, avec l'appui de la recherche, qu'une croyance affirmée en un « monde juste pour soi » constitue un facteur de protection prédisant des scores plus faibles de violence chez les adolescents ? Cela a-t-il un lien aussi avec l'art ?

Différents schémas cognitifs (notamment en lien avec certaines croyances) peuvent biaiser le décodage et l'interprétation des situations socio-émotionnelles. Certains individus ont ainsi une propension plus élevée à croire que le traitement qui leur est dévolu est injuste, ce qui pourrait les amener à éprouver davantage de frustration et de colère. Ce sentiment de justice/injustice a donné lieu à un champ de recherche sur ce qui a été appelé la « croyance en un monde juste » (CMJ; Belief in a Just World). La CMJ fait référence à l'idée selon laquelle les gens ont besoin de croire qu'ils vivent dans un monde essentiellement empreint de justice et que les individus reçoivent ce qu'ils méritent et méritent ce qu'il leur arrive (Lerner, 1980). La fonction de cette croyance est de permettre à l'individu de conserver l'image d'un monde prédictible et de favoriser ainsi son adaptation à l'environnement physique et social (Hafer, 2000). L'art, à mon avis, tend à questionner cette représentation figée d'un monde prédictible et vise à faire évoluer cette pensée peu flexible vers une pensée divergente.

Faut-il considérer que les émotions des élèves sont toujours « vraies » ?

Si l'on se réfère aux théories de l'évaluation cognitive des émotions, un traitement cognitif de type évaluatif est à l'origine de la genèse des émotions (Coppin & Sander, 2010). Ainsi, tout événement (fictif ou réel) fera l'objet d'une évaluation cognitive et suscitera plus ou moins d'attention en fonction de sa pertinence pour la personne en question. Il est toutefois possible de réguler ou moduler ses émotions, mais, de manière générale, cela a un coût cognitif et affectif. Nous avons d'ailleurs montré dans une de nos études que le fait de supprimer l'expression de ses émotions exerçait une influence sur les résultats scolaires. Les élèves qui inhibaient davantage l'expression de leurs émotions avaient de moins bons résultats scolaires. Il apparaît que cette stratégie de régulation est coûteuse en ressources, notamment attentionnelles. Du reste, le fait que les émotions interagissent avec un ensemble de processus cognitifs et métacognitifs, notamment l'encodage, la consolidation en mémoire ou

encore des processus liés au contrôle exécutif (p. ex. l'attention, la mémoire de travail, l'inhibition ou la flexibilité) mettent bien en évidence que l'émotion n'est pas un phénomène périphérique à l'apprentissage, mais central à l'apprentissage et aux souvenirs.

Enfin, tout dépend de ce que l'on entend par émotions « vraies ». Si nous considérons l'acception de « vraies », dans le sens d'« authentiques », comme je l'ai souligné, la régulation ou la suppression de l'expression nous amènent à considérer que l'expression de l'émotion n'est pas toujours transparente, voire authentique, puisque dans ces circonstances nous tentons de cacher ce que nous ressentons vraiment.

Quels facteurs (biologiques, sociaux, événements de vie...) faut-il prendre en compte (et dans quelle mesure) pour nouer éthique et esthétique à l'école ?

Éprouver l'expérience, le contexte, l'histoire et les situations relève à l'évidence de variables centrales dans les processus d'apprentissage. Dans ce contexte, le beau ou/et le bon pourraient constituer une ou des expériences dignes d'attention (donc marquées somatiquement) et conditionner la curiosité et l'intérêt de l'élève ou son engagement dans l'activité. Par conséquent, ce que l'élève considère comme mobilisateur pour elle ou lui découle d'une évaluation. Le beau et le bon pourraient ainsi être intimement liés: les situations dans lesquelles je fais preuve d'une certaine éthique me font du bien, de même ma relation esthétique au monde marque les situations dans lesquelles j'aimerais revivre ces expériences. Le beau et le bon ainsi évalués pourraient être dans une certaine interdépendance ou tout au moins être sous-tendus par des processus cognitifs et affectifs communs. ■

Références

Coppin, G. & Sander, D. (2010). Systèmes d'interaction émotionnelle. In C. Pelachaud (Éd.), *Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion* (pp. 25-56). Hermès Science publications-Lavoisier. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34368>

Damásio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.

Damásio, A. R. (2006). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.

Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie*, 2(2), 133-144. <https://doi.org/10.3917/me.022.0133>

Lerner, M. J. (1980). *The belief in a Just World : A fundamental delusion*. Plenum Press.

Organisation for economic co-operation and development (OECD; 2019). *The Future of Education and Skills 2030 : Concept Note*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/>



L'expérience de création artistique interdisciplinaire dans la formation des enseignant-e-s

Sabine Chatelain et Tilo Steireif, professeurs associés, HEP Vaud

Une éducation à et par l'art qui vise à développer la pensée critique et créative dans des projets collaboratifs s'inscrit pleinement dans le projet de l'éducation à l'horizon 2030 (OCDE, 2018). Pour vivre dans une société complexe et incertaine, les élèves sont amené-e-s à développer leur capacité d'agir par un vaste éventail de « connaissances, compétences, attitudes et de valeurs » (p. 6). Comment, dans des dispositifs de formation de futurs enseignant-e-s spécialistes des disciplines artistiques (programme de Master Secondaire 1 et 2) et des enseignant-e-s généralistes (programme de Bachelor pour l'enseignement à l'école primaire), pouvons-nous mettre en jeu les savoirs dans une visée éducative qui porte à la fois sur des compétences à développer et des valeurs sociétales à porter ? Comment tirer profit des pratiques artistiques qui, par l'implication du sensible, encouragent à la fois un regard nouveau sur l'expérience du monde et s'emparent des problèmes sociétaux ? D'une part, il s'agit de s'intéresser à une forme d'attention singulière, esthétique dans le sens de Jean-Marie Schaeffer (2015). D'autre part, l'éducation par l'art, et plus précisément par des démarches de création, soulève des questions de valeurs, notamment par des thématiques liées à la démocratisation de l'art.

Durant dix ans de collaboration, nous avons conçu et fait évoluer un module de formation interdisciplinaire ayant pour objectif de confronter les étudiant-e-s à l'expérience esthétique et à l'expression artistique par leur propre démarche de création. Inspiré de pratiques d'artistes du XX^e siècle ou plus contemporains, ce dispositif combine créations visuelles et musicales. Nous avons mis un accent particulier sur la portée du questionnement proposé par les étudiant-e-s, sur le sens donné aux savoirs mobilisés à travers leurs productions, exposées lors des événements organisés pour la circonstance.

De l'expérience du sensible à la création interdisciplinaire

Afin de développer leurs compétences de création et de pensée critique dans un projet collaboratif, nous avons proposé six rencontres de quatre heures sur un semestre, basées sur divers types d'activités : la sollicitation autour d'un problème de départ, l'exploration de solutions artistiques et l'acquisition de techniques par des exercices ponctuels, l'élaboration du projet et la réflexion sur le processus de création incluant la portée de l'expérience vécue pour la pratique enseignante (voir fig. 1).

Durant la première partie du cursus, nous proposons une introduction autour des pratiques créatives musicales et visuelles pour stimuler la pensée divergente¹ avec en marge l'expérimentation du processus artistique sans finalité préétablie. La deuxième partie consiste à travailler par ateliers autour d'un projet artistique avec une mise en commun des idées travaillées à mi-parcours pour choisir le titre du projet collectif faisant office de fil rouge et enfin aboutir à la présentation performative devant un public.

Comment faire pour que les idées et productions se modifient au-delà du « déjà là », au-delà d'une mimesis, pour être dans un rapport plus ouvert au monde qui comprend soi-même, le groupe, la spectatrice, le spectateur comme actrices et acteurs à part entière ? Notre questionnement constant sur la place et la nature des références artistiques (Chatelain, 2018) et des activités nous a progressivement amenés à proposer des tâches plus ouvertes. Afin d'éviter l'imitation des démarches d'artistes (à la manière de...), des sollicitations inspirées du jeu – Huizinga (1951) parle de sphère temporelle d'activité propre – ont été choisies pour stimuler les intérêts de chaque participant-e. Par des règles de jeu mobilisées dans des transcriptions, c'est-à-dire des

tâches de transformation esthétique entre la musique et les arts visuels (Chatelain, 2017), la production d'idées originales dans un temps limité est visée. À travers un questionnement constant sur la cohérence lors du processus de création et sur la finalité du produit, les étudiant-e-s élaborent leurs créations en anticipant leur portée auprès du public.

Par exemple, dans *7 performances pour 10 auteurs* (2012) et *Hyper-ventilation* (2019), les étudiant-e-s ont exploré les liens entre musique et arts visuels dans des lieux improbables par des performances devant un public. *Évolution* (2013), projet réalisé par de futurs enseignant-e-s spécialistes de sciences et d'économie, proposa des transpositions artistiques de savoirs savants sous forme d'une performance artistique. *Sonosensobox* (2014) interrogea la sensibilité et la subjectivité par les perceptions visuelles et sonores. Le dépassement des frontières disciplinaires (artistiques) à partir de l'œuvre de John Cage était au centre de *Spacecage* (2015). Dans *Simonage* (2016) et *À la recherche du Koha bleu* (2018), nous avons vu émerger la territorialité tant affective que physique : nos racines d'ici et d'ailleurs. *Échos créatifs d'une foule dispersée* (2020) fut une rencontre créative à distance le temps d'un confinement dû au Covid-19. De l'étudiante dans son bureau d'infirmière auxiliaire à l'atelier improvisé chez soi ou dehors, nous avons dû réinventer les interactions, aboutissant au vernissage d'un blog² en présence d'un public assis devant des ordinateurs. Enfin, *Résonances urbaines* (2022) explora le rapport à l'urbanité par des enquêtes visuelles et sonores entre Lausanne et Berlin, présentée à l'Université de Potsdam lors d'une semaine d'échange interinstitutionnel.

De ces projets, élaborés pour la plupart collectivement, émerge une forme de critique du monde actuel par l'attention esthétique portée aux questionnements : comment trouver ma place dans un monde si complexe ? Quelles sont mes racines d'ici et d'ailleurs ? Comment vivre dans une société sous la tension de environnementaux et sociaux ? Comment tirer profit de mes connaissances dans un projet engageant ma sensibilité et celle du public ?

« Le projet est davantage axé sur leur compétence à poser des questions par l'expression artistique, par la découverte ou le développement de leur propre créativité et leur rapport au sensible que sur l'acquisition des savoirs identifiés a priori. »

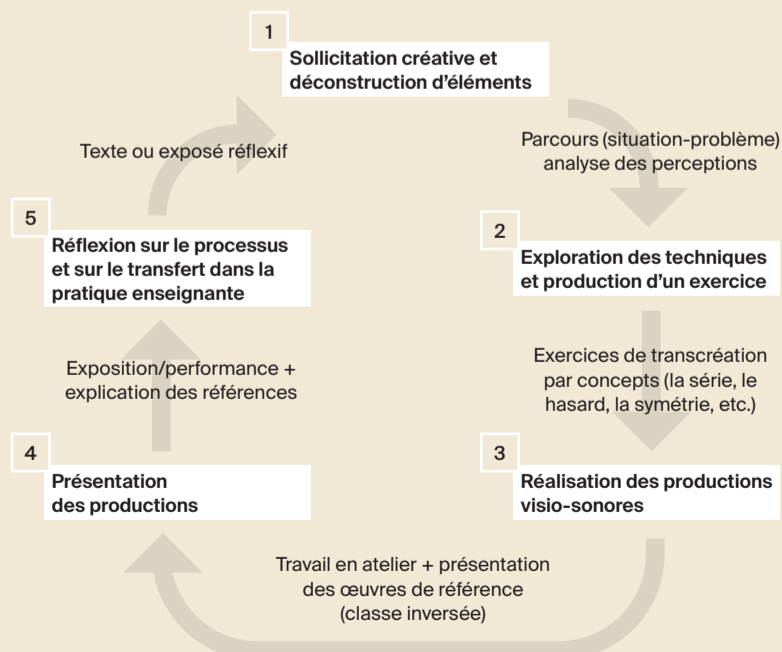


Figure 1: Types d'activités proposés lors du cours

Il s'agit de dépasser les lectures «objectivantes» des œuvres de référence afin de s'engager dans une démarche davantage artistique. Cette dernière est marquée, comme le rappelle si bien Pierre Gosselin (Gosselin et al., 2014), par l'engagement de la subjectivité de l'individu dans une dynamique d'ensemble «mettant en jeu des questionnements personnels, des thématiques personnelles récurrentes [...], des intérêts sociaux et culturels, un point de vue singulier sur le monde, des préférences pour ce qui se fait dans le champ artistique» (p. 58).

Apprendre par la création pour devenir enseignant-e ?

Comment associer projet artistique et projet pédagogique? Sans prétendre former des artistes, notre approche questionne la place de l'art et de l'expérience esthétique au sein des apprentissages scolaires et des valeurs portées par les étudiant-e-s, toutes et tous amenés à construire le monde de demain avec leurs élèves.

Lors de sa conférence Éduquer à créer, repérée par Sophie Longueville dans son mémoire professionnel (Longueville, 2022), Joëlle Zask, s'appuyant sur John Dewey, nous dit :

La création artistique consiste toujours à passer d'une attitude de regardeur à une attitude d'acteur. L'artiste est le public de son œuvre en train de se faire et celui qui réagit à une proposition qu'il a faite et qui s'est incarnée dans une forme. Tout en ayant une vague idée finale, il va ajuster sa conduite, son geste, à une possibilité ouverte par la forme à laquelle il est parvenu, quitte à revisiter la forme, l'idée finale, au fur et à mesure de la matérialisation de son processus. (Zask, 2017)

Notre projet didactique se fonde sur plusieurs relations «entre-deux»: entre divers médiums artistiques; entre la réception «créative» des œuvres de référence et des démarches créatrices individuelles des non-expert-e-s en arts parfois enrichies par des visites d'ateliers ou l'invitation d'artistes de la région. Nous pourrions dire que nous prôtons une didactique des arts qui s'organise autour d'une forme d'occupation d'espaces «non conventionnels».

Nous avons fait le pari de confronter les étudiant-e-s aux problèmes du monde actuel et futur par des pratiques artistiques avant d'aborder des questions de transposition didactique des savoirs en jeu. Ainsi, le projet est davantage axé sur leur compétence à poser des questions par l'expression artistique, par la découverte ou le développement de leur propre créativité et leur rapport au sensible que sur l'acquisition des savoirs identifiés a priori. Les apprentissages réalisés sont discutés collectivement tout au long du processus. Pour développer la capacité d'agir dans un monde complexe, nous misons sur le pouvoir transformateur de l'art. La dimension citoyenne de ces expériences réside dans la volonté d'ouvrir la classe à celle d'un territoire «autre», pour faire résonner en nous l'«autre» qui veille en nous et qui renforce la pensée critique et réflexive.

Nous pouvons relever une constante: la présentation des productions au public, étape cruciale du dispositif, permet à chaque nouvelle édition un moment d'étonnement et de changement de perspective, signe d'une attitude créative (Gläveanu, 2019). L'étape finale de méta-réflexion mobilise la capacité de distanciation en vue du transfert des expériences vécues dans la pratique enseignante. Cette capacité de transposition, relevant davantage d'une attitude face aux savoirs et des valeurs engagées tout au long du processus, est à notre avis un réel apport des démarches de création artistique interdisciplinaire dans la formation des enseignant-e-s. ■

Note

- 1 Voir à ce propos le dossier thématique de la revue *L'Éducateur* sur la créativité dans l'enseignement (Ticon et Didier, 2021).
- 2 <https://artsvisiosonores.art.blog/lausanne-potsdam/>

Références

- Chatelain, S. (2017). Arts visuels Musique «aller-retour»: Analyse des transformations esthétiques dans un projet pédagogique à partir de Kandinsky *Thirty*. In G. Giacco, J. Didier & F. Spampinato (dir.), *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche* (pp.77-90). EME.
- Chatelain, S. (2018). Des références culturelles pour stimuler les processus de création-entrave ou aide? In J. Didier, G. Giacco & S. Chatelain (dir.), *Culture et création: approches didactiques* (pp. 165-184). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Longueville, S. (2022). *Dans le cadre de l'enseignement des Arts visuels au secondaire II dans le Canton de Vaud et en me référant à la notion de perception de la Visual Literacy, comment potentialiser le regard critique des élèves sur leur environnement?* [Mémoire de master of advanced studies], HEP Vaud, Lausanne.
- Gläveanu, V. P. (2019). Creativity and wonder. *The Journal of Creative Behavior*, 53(2).
- Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S. & Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*. <http://www.competenceacreer.uqam.ca>
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. Economica.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'Expérience esthétique*. Gallimard.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2018). *Le Futur de l'Éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- Ticon, J. & Didier, J. (dir.). (2021). Vous reprendrez bien un peu de créativité? Dossier thématique. *L'Éducateur*, 8, 4-18.
- Zask, J. (2017). *Éduquer à créer*, conférence dans le cadre du colloque Artiste et enseignant: Duo-duel? HEP Vaud, du 12 au 14 septembre 2017. <https://vimeo.com/234808840>



Faire vivre l'expérience esthétique : oui, mais comment ? Le beau et du bon dans la relation enseignant-élèves

Anne Matthaey, conseillère pédagogique départementale arts plastiques, Académie Strasbourg
Lisa Lefèvre, professeure, HEP-Vaud

Faire vivre l'expérience esthétique : oui, mais comment ? À partir d'un échange avec une enseignante du primaire engagée dans un dispositif de formation continue danse et arts plastiques, nous tentons d'éclairer les conditions d'émergence de l'expérience esthétique en classe. Échange véritable, présence incarnée, attention à l'autre « ici et maintenant » et gestes flexibles permettent l'expérience subjective : *le beau* et l'augmentation de la puissance d'agir : *le bon*.

Le beau et le bon...

Voilà des mots qu'il nous paraît nécessaire de discuter avant d'entrer dans le vif du sujet.

Pour le *bon*, nous serons résolument spinozistes, nous ferons nôtre le point de vue de Spinoza¹ : nous appellerons *bonne* une chose qui affecte le sujet de *Joie* au sens spinozien du terme, c'est-à-dire qui augmente sa « puissance d'agir »², et à terme l'émancipe. Ici, le bon ne s'entend pas dans sa dimension large normative, c'est-à-dire dans le bien ou le mal, mais dans sa dimension éthique du bon et du mauvais.

Quant au *beau*, nous le comprendrons comme la qualification d'une expérience subjective et non comme une valeur donnée à un objet. Le beau pour nous, c'est ce qui s'éprouve dans l'expérience esthétique (selon Spinoza), issue d'une rencontre entre un individu et tout ce qu'il comporte de subjectivité et d'indéterminé (Morizot & Zhong Mengual, 2018) en lui et d'une situation (Quéré, 1997) particulière. Cette rencontre devient un événement au sens fort du terme : quelque chose qui fait que l'individu qui le traverse n'est pas le même avant et après. Cette situation peut prendre la forme d'une rencontre avec une œuvre, un artiste, mais aussi un paysage, une expérience corporelle, etc. Cette circonstance peut être également un projet culturel vécu en classe.

Le projet

En concevant cette séquence d'enseignement mêlant danse de création et arts plastiques, c'est bien l'intention que nous avons en tant que formatrices : inciter des enseignant-e-s du primaire, grâce à la mise en œuvre de la séquence, à créer les conditions d'une véritable expérience esthétique, belle et bonne (aux sens définis ci-dessus), qui puisse être vécue, c'est-à-dire éprouvée dans le corps puis réfléchi par leurs élèves âgé-e-s de 5 à 10 ans.

Pour cela, nous avons choisi de travailler sur l'*énergie du geste*, énergie qui s'éprouve dans le corps, qui s'observe dans les traces qu'elle laisse qu'elles soient dansées ou tracées.

Des vidéos d'Anne Teresa de Keersmaecker³ et Dominique Bagouet, Heather Hansen, Tony Orrico, etc. ont fourni sensations, émotions, envie d'agir aux enfants et aux enseignant-e-s. Il ne restait plus qu'à engager les élèves dans une recherche sur le geste et ses différentes énergies.

Notre proposition⁴ reprenait les étapes de la démarche de création en danse et en arts plastiques :

- mise en projet ;
- nourrissage culturel riche et varié pour éviter un effet « modèle » ;
- phase de recherche pour explorer l'étendue des possibles ;
- observation des résultats permettant de conceptualiser l'expérience sous forme d'une connaissance tant des composantes de la danse que du langage plastique ;
- phase de création où l'on passe du fortuit à l'intentionnel en choisissant les effets que l'on souhaite produire en jouant, notamment, sur l'énergie du geste.

En arts plastiques, il s'agissait de « traduire » le geste dansé, celui-ci étant premier. Ce vécu interdisciplinaire permettait de se rendre compte que toutes les composantes de la danse trouvent un écho dans les composantes du langage plastique. Ainsi, la relation à l'espace en

danse renvoie à la composition en arts plastiques. L'énergie du geste en danse, ou le *flow*, trouve un écho dans l'énergie visible des tracés. Les élèves dansent et tracent la lenteur ou la vivacité des gestes, les rythmes, le grand et le petit, le tendu et le relâché, le fluide et le saccadé, le faible et le fort, le lisse et le rugueux, le lourd et le léger, le nerveux et le calme. Puis elles et ils trouvent des façons de faire ensemble en complémentarité, en contraste, à l'unisson et en question-réponse. Elles et ils s'acceptent, se refusent, se touchent et s'accompagnent, se portent. Elles et ils juxtaposent, opposent, superposent ou jouent sur les similitudes et les contrastes dans un jeu créatif et jubilatoire.

La pédagogie comme incarnation

Une trentaine d'enseignant-e-s ordinaires et d'enseignant-e-s spécialisés ont choisi cette formation disponible dans un parcours hybride sur une plateforme de formation⁵. Elles et ils ont expérimenté les propositions pédagogiques en classe et ont participé à un échange de pratiques. Certain-e-s parmi eux s'y sont engagés bien au-delà de nos espérances de formatrices.

Nous nous sommes alors demandé ce qu'ils ou elles avaient amené d'eux dans ce projet, de présence incarnée, de relations *bonnes* tissées avec leurs élèves, leur donnant ainsi le pouvoir d'agir au sens fort du terme (inventer, créer, élargir sa puissance d'être) et de vivre du *beau* au travers de l'expérience esthétique. Nous avons alors interrogé Josiane, enseignante depuis 1988, pour qui le vivre-ensemble, la construction de la personnalité à travers les projets artistiques, la coopération font partie des « *fondamentaux* »⁶ de l'École. Si nous avons élaboré une proposition artistique, c'est l'enseignante qui a généré les conditions pour engager ses élèves dans une véritable démarche de création et permettre l'émergence d'une expérience esthétique. L'analyse de son discours laisse alors apparaître trois attitudes clés que nous partageons ici :

- « **Une idée germe après l'autre à partir de l'observation** »
« *Être là* », avec elles et eux et non dans la projection de ce qui pourrait être fait ou du désir de l'enseignant-e. Josiane vit l'observation tout au long du projet au sens de Zask (2014, 2017). Pour elle, « *l'observation n'est pas une contemplation, l'observation est une exploration de la situation qui vous affecte sous l'angle d'un projet de transformation* ». L'observation est partagée avec les élèves dans un échange où « *on se laisse porter, mais on sait où on va, on n'a pas peur de perdre le contrôle, tout se construit au fur et à mesure* » et où « *on va tester, explorer, découvrir* ».
- « **On ne colle pas forcément à la démarche de quelqu'un d'autre** »
Josiane s'empare des documents pédagogiques qui deviennent source d'inspiration et non de prescrit, comme une invitation à agir en toute liberté et créativité pédagogique. Elle met en place une véritable démarche de création, mettant en œuvre un art de la pédagogie que n'aurait pas renié Filliou (1998).

La troisième qualité de Josiane est « **sa présence incarnée** ». Elle favorise l'émancipation et la puissance d'agir à travers ses consignes ouvertes, ses paroles sans jugement, son regard toujours positif sur la production des élèves, son envie de se faire plaisir et de le partager, d'encourager et soutenir chacun-e dans son être au monde. Cette attention à l'autre ainsi que la conscience de sa présence corporelle comme une disponibilité de l'être, un « être là », « ici et maintenant » (Cornus & Marsault, 2015), authentique et flexible participent à une éthique de la relation.

Ces trois qualités illustrent ce que Zask (2017) dit sur ce que doit

« Plus l'expérience esthétique est forte, plus elle est muette. Elle ne s'évalue pas. »

apporter l'école: «les conditions, les outils et méthodes, les moments d'encouragement et de reconnaissance». L'expérience esthétique, quand elle advient, est silencieuse. Elle ne se laisse pas deviner de l'extérieur, mais quelque chose change à tout jamais pour la personne qui l'éprouve. C'est cette expérience esthétique souvent vécue dans l'enfance, qui peut paraître banale pour un adulte, qui ouvre l'accès à la culture et à un rapport esthétique au monde. L'école se doit de mettre en place les conditions propices à l'avènement d'expériences esthétiques variées sous peine de renforcer l'inégalité d'accès à la culture. L'adulte n'a pas une idée pré-conçue de ce qui doit être créé, mais elle ou il met en place les conditions d'un cheminement créatif d'expérimentations en observations, de discussions en rebondissements créatifs vers une production finale.

Aussi, lorsqu'une expérience est esthétique, signifiant l'accès au beau pour soi, l'expérience personnelle advient, mais l'enseignant-e n'en sait sans doute rien. Plus l'expérience esthétique est forte, plus elle est muette. Elle ne s'évalue pas. Il n'en reste pas moins qu'elle est essentielle dans la construction et l'émancipation de la personne (le bon, comme augmentation du pouvoir d'agir). L'esthétique étant un des modes d'accès au monde dont dispose l'humanité (Kerlan & Renucci, 2021).

En guise de conclusion, le pilotage par l'évaluation, très à la mode en ce moment, ne doit pas faire oublier l'importance de tout ce qui ne s'évalue pas et qui doit garder sa place au sein de l'École. Il ne s'agit pas ici seulement de «bien-être» à travers les arts, mais d'un accès à un mode créatif de perception au sens de Winnicott (1975), à une façon de comprendre le monde et d'y agir en mettant en œuvre la pensée divergente. Face au monde qui vient et aux défis que devront relever les générations futures, l'humanité a plus que jamais besoin de créateur-trice-s. ■

Notes

- 1 Spinoza (1988). *Éthique*, Éditions du Seuil.
- 2 Extrait issu du chapitre «Des affects».
- 3 Les vidéos sont issues de la plateforme <https://www.numeridanse.tv/en>
- 4 Pour prendre connaissance de la formation, contactez Anne: matthaey@ac-strasbourg.fr
- 5 En France, magistère est un dispositif d'e-formation qui s'adresse à tous les personnels de l'Education nationale. <https://eduscol.education.fr/355/la-plateforme-magistere>
- 6 L'enseignant-e place la démarche artistique comme un essentiel dans la construction et l'émancipation de l'élève.

Références

- Cornus, S. & Marsault, C. (2015). L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse: l'incertitude comme condition d'apprentissage. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 56(1), 49-63.
- Filliou, R. (1998). Enseigner et apprendre, arts vivants par Robert Filliou et le lecteur, s'il le désire.
- Kerlan A. & Renucci R. (2021). *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art malgré tout*. Hermann Éditeurs.
- Morizot, B. & Zhong Mengual, E. (2018). *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*, Éditions du Seuil.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée? *Réseaux. Communication-technologie-société*, 15(85), 163-192.
- Spinoza, B. (1988) *Éthique*. Éditions du Seuil.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et Réalité*, trad. Cl. Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard.
- Zask, J. (2014). *Le Courage de l'expérience*. In J.-P. Cometti, É. Giraud. (Eds) *Black Mountain College. Art, Démocratie, Utopie*. Presses universitaires de Rennes.
- Zask, J. (12-14 septembre 2017). *Éduquer à créer*. Colloque Artiste et enseignant: duo-duel? HEP Vaud <https://vimeo.com/234808840> <https://www.artisteenseignant.com/> zask site consacré au colloque (2017) Artiste et enseignant: duo - duel? organisé par la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

Les vidéos sont issues de la plateforme multimedia gratuite Numeridanse. <https://www.numeridanse.tv/en> Pour prendre connaissance de la formation, contactez Anne: matthaey@ac-strasbourg.fr



Quelle place pour les arts à l'école ?

Témoignages d'une enseignante et d'une illustratrice de livres pour enfants



Julie Lenglet,
enseignante primaire
de 3-4H à Miécourt

Quelle est la place des arts dans votre enseignement ?

Julie Lenglet L'approche de l'art est quotidienne dans ma classe, elle rythme les journées scolaires.

Il est important pour l'apprenant-e d'intégrer naturellement le contexte artistique dont nous avons la chance de bénéficier. En effet, les différentes ressources dont disposent les classes jurassiennes sont très riches.

L'art me permet, par exemple, de lier les leçons entre elles. Un rituel musical pour passer d'une activité de français aux mathématiques permet d'activer les sens et de recentrer l'attention des élèves sur les tâches à accomplir.

Les outils Mitic offrent également un accès privilégié à un catalogue artistique élargi. Ils permettent une ouverture sur le monde facilitée aussi bien pour l'enseignant-e que pour l'élève. À l'intérieur de ma classe, il n'est pas rare qu'à l'aide du tableau interactif, des œuvres plus ou moins connues d'artistes soient présentées afin de reproduire la technique employée et d'ouvrir l'esprit des enfants.

L'offre culturelle régionale est aussi variée. Dès que possible, nous allons à la découverte du patrimoine de la région au travers des visites de villes, de musées et d'expositions ouvertes aux classes jurassiennes. Cette ouverture au monde est, à mon sens, un des devoirs de l'école. Ces sorties amènent à la découverte de l'architecture des bâtiments puis à l'histoire, par exemple. Les musées, eux, offrent

aux enfants une vision des talents et des savoir-faire présents ou oubliés.

Mais l'art, c'est aussi se questionner et échanger à l'intérieur du groupe classe et cet apprentissage est la clé d'une classe ouverte, épanouie et heureuse de vivre d'autres expériences.

En quoi cette place accordée est-elle nécessaire ?

Julie Lenglet Il est important de tenir compte des émotions des élèves et de ne pas les réprimer. Mon devoir d'enseignante est d'ouvrir l'esprit de mes élèves et de leur permettre d'expliquer ce qu'elles et ils ressentent en utilisant le langage aussi bien verbal que non verbal.

La peinture permet de se questionner sur la beauté en général et sur ce qui fait réagir. Les enfants entrent en interaction et échangent sur un ressenti tout en tenant compte de l'avis divergent ou convergent des camarades.

La musique, elle, chantée, dansée, rythmée ou tout simplement écoutée fait vibrer le corps. Par ailleurs, c'est un accès à d'autres cultures et d'autres approches culturelles. Les enfants vivent la musique et ne la subissent pas.

Les activités manuelles vont développer un savoir-faire et une créativité que chacun-e a à exploiter. Elles font appel aussi bien à des compétences motrices qu'à des connaissances mathématiques. Mesurer, scier, calculer sont intimement liés à l'objectif artistique poursuivi par l'élève.

En conclusion, les arts font partie intégrante de l'enseignement.

Les arts contribuent-ils au développement moral des élèves ?

Julie Lenglet La sensibilisation aux arts en général permet de lier les élèves entre elles et eux. Se sentir appartenir au groupe est essentiel dans nos classes aussi bien en chantant qu'en chorégraphiant, par exemple. On appartient au groupe, on fait attention aux autres, on co-construit et on développe le vivre-ensemble.

Concrètement, le théâtre peut amener à ces différents objectifs. En effet, créer un scénario, construire des décors, des costumes, intégrer de la musique sont autant de paramètres qui permettent à tous les enfants d'exister à travers un projet commun qui pourrait être, dans le meilleur des cas, une représentation. Les défis du jeu d'acteur-trice et de la mise en scène ajoutent des moments de connexion entre les différents acteur-trice-s de tels projets.

Quels savoirs et / ou compétences les expériences artistiques et esthétiques apportent-elles ?

Julie Lenglet Elles permettent à l'individu de se réaliser, de rêver, d'inventer, d'oser, de montrer aux autres et, de ce fait, d'exister. Se sentir vibrer et développer sa sensibilité ouvrent au monde qui nous entoure. D'autre part, les expériences artistiques donnent la possibilité de rafraîchir l'esprit afin d'entrer encore mieux dans les apprentissages. Une simple comptine peut conduire à fixer la lecture d'un mot outil. La mélodie permet à l'enfant de se souvenir du mot.

Les arts en général sont un appui à l'enseignement et rendent les apprentissages plus ludiques en permettant de toucher un plus grand nombre d'apprenant-e-s. ■



Catherine Louis,
illustratrice de livres
pour la jeunesse

Quelle est la place des arts dans votre enseignement ?

Catherine Louis Encore faut-il définir ce qu'est l'ART ? Je ne suis pas considérée comme une artiste par celles et ceux qui ont un grand A ! L'illustration est considérée comme de l'artisanat au service d'un texte. Mais je ne fais que ça, j'aime surtout faire découvrir des outils inhabituels aux enfants et aux adultes, mais aussi des manières ludiques d'approcher l'image.

Le dessin peut tellement faire peur, il faut le transmettre en jouant et ça marche.

En quoi cette place accordée est-elle nécessaire ?

Catherine Louis Un enfant doit expérimenter, toucher, rater, salir, recommencer. C'est une chose impossible à expérimenter devant un écran. Donc je suis scandalisée quand je vois qu'on réduit sans arrêt les cours d'activités créatrices.

Les arts contribuent-ils au développement moral des élèves ?

Catherine Louis C'est évident, ça fait du bien, ça fait réagir, ça développe l'esprit critique. On n'est pas obligé d'aimer, mais chacun-e peut se faire une idée et ensuite apprécier ou non.

Quels savoirs et / ou compétences les expériences artistiques et esthétiques apportent-elles ?

Catherine Louis Tous les sens sont en éveil. Les enfants sont de plus en plus maladroite-s, donc pétrir de la terre, découper, déchirer, dessiner, tout cela développe la motricité fine. Et au niveau du savoir, l'art est quand même le reflet de notre société, alors comment passer à côté ? ■

Le plein de ressources

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie

L'art pour grandir ?



Pour répondre à cette question, l'auteur privilégie une approche qualitative en s'appuyant sur les compétences forgées par l'éducation artistique : créativité, imagination, confiance personnelle, concentration, faculté d'apprentissage, estime de soi, ouverture à l'autre, prise de conscience de son environnement.

L'Art fait-il grandir l'enfant ?
Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle
Lauret, J.-M. (2015). Toulouse : Éditions de l'Attribut



La troisième partie de ce numéro traite des enjeux épistémologiques, éthiques et éducatifs que pose l'entrée de l'art à l'école.

Expérience esthétique et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ?

Baeza, C., Le Floch, M.-C. (coord.) (2015). Villeneuve-d'Ascq : Revue Spirale, n° 56



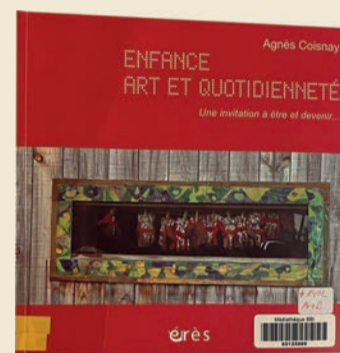
Les auteur-trice-s déclinent différentes questions philosophiques en s'appuyant sur des œuvres d'art.

Collection Phil'ART (9-13 ans)
Toulouse : Milan



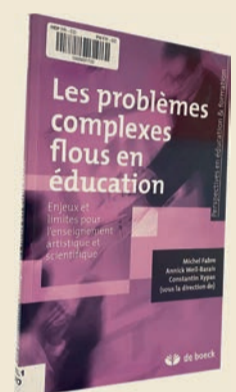
Cet album aux influences asiatiques propose des saynètes comme autant de moments de vie, où l'on regarde, s'interroge, grandit, avance, stagne, ou rebondit...

Émerveillements
Kao, S. (2019). Paris : Grasset-Jeunesse



En privilégiant une qualité d'accueil, d'accompagnement et d'éveil artistique, la Maison des enfants de Bordeaux cultive, depuis trente années, un « art de faire » propice à l'épanouissement de l'enfant, à l'instauration d'une citoyenneté dont l'homme et la société ont besoin.

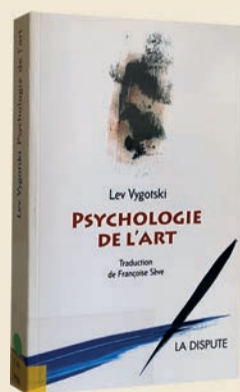
Enfance, art et quotidienneté : une invitation à être et devenir
Coisnay, A. (2010). Toulouse : Érès



Cet ouvrage explore la possibilité et les enjeux de l'introduction des problèmes complexes flous dans l'enseignement de la biologie, de la physique, des mathématiques, de l'éducation artistique et du numérique.

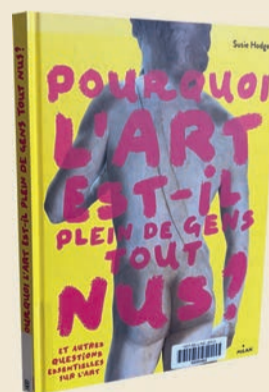
Les problèmes complexes flous en éducation : enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique

Fabre, M., Weil-Barais, Annick, Xypas, Constantin (dir.) (2014). Louvain-la-Neuve : De Boeck



Selon Vygotski, l'idée centrale de la psychologie de l'art consiste à reconnaître dans l'art que la forme artistique l'emporte sur le matériau et que l'art est une technique sociale du sentiment.

Psychologie de l'art
Vygotski, L. S. (2005). Paris : La Dispute



À partir de questions simples sur l'art, ce livre explore tous les pourquoi ? et les comment ? qui accompagnent nos sentiments face aux œuvres d'art, depuis les premières peintures rupestres jusqu'à l'art contemporain, en passant par la Renaissance et le cubisme !

Pourquoi l'art est-il plein de gens tout nus ? Et autres questions essentielles sur l'art

Hodge, S. (2021). Toulouse : Milan



Qu'il soit moral, politique, artistique, religieux ou financier, le scandale nourrit le monde de l'art et bien des œuvres sont restées célèbres pour leur non-conformisme et leur caractère provocant. À travers une sélection de 70 chefs-d'œuvre au destin houleux, cet ouvrage propose une approche originale de l'histoire de l'art et des sociétés.

Le Musée des Scandales : l'art qui fâche
Baucheron, E. (2013). Paris : Gründ



Ce *Musée philosophique* est conçu comme une grande exposition imaginaire propice à une découverte de l'art et de la philosophie.

Le Musée philosophique
Laffon, M. (2011). Paris : Milan

Espace pratique

« Ni poupées, ni super-héros, on est super-égaux ! » Vers la déconstruction des stéréotypes de genre par la littérature de jeunesse à la fin du cycle 1

Sylvana Paiva Loureiro, diplômée de la formation primaire
HEP-BEJUNE en 2022

- [Le poids des stéréotypes sur les performances scolaires](#)
- [La déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers et aux intérêts par la littérature jeunesse](#)
- [Proposition de modèles non stéréotypés en vue de prévenir les comportements sexistes](#)

Les stéréotypes de genre sont ancrés chez les enfants dès leur plus jeune âge. Ces stéréotypes, qui sont à la base du sexisme, attribuent une faiblesse ou une force à un genre en particulier. Les femmes sont alors censées être douces et maternantes, alors que les hommes sont censés être forts et indépendants.

Paradoxalement, alors que les institutions scolaires se doivent de favoriser l'égalité entre les sexes, le genre traverse les murs de l'école (Coppola, 2021). Comme le souligne Rowe (2008), le plus souvent inconsciemment et involontairement, de petites discriminations conduisent à favoriser de grandes inégalités, à distinguer et à hiérarchiser le féminin et le masculin. Par exemple, le fait de demander uniquement aux garçons de déplacer des objets lourds envoie le message que les filles sont faibles et que les garçons sont forts, on décèle ici un jugement de valeur en fonction du genre.

Les stéréotypes de genre ont un impact malheureusement considérable sur les élèves. Selon une étude britannique de la Fawcett Society (2020), une organisation de campagne pour l'égalité des sexes, les stéréotypes de genre constituent des barrières pour les enfants dans leur futur choix professionnel et entraînent des problèmes d'estime de soi comme de santé mentale. Des chercheuses et chercheurs ont mis en évidence combien le poids des stéréotypes peut influencer les performances scolaires. En effet, une succession d'échecs vécus dans un domaine scolaire pousse l'élève à y accorder moins d'importance, cela pour limiter les effets négatifs des mauvais résultats sur l'estime qu'il-elle a de soi (Dafflon Nouvelle, 2006). Ainsi, se représenter comme étant inférieur dans un domaine peut provoquer une menace psychologique qui va entraver les raisonnements et nuire à la performance. Pour ne citer qu'un exemple, la représentation stéréotypée de l'infériorité des filles en mathématiques, stéréotype ancré depuis le début du XIX^e siècle, a un impact fort et marqué : diminution des chances de réussite des filles, ainsi qu'une baisse de l'estime de soi (Duru-Bellat, 1995).

Comme le démontre Vouillot (2007), garçons et filles choisissent, en partie, leur voie professionnelle pour des raisons qui touchent à la conformité de genre. De manière générale, on peut observer que les filles s'orientent dans des formations littéraires, alors que les garçons s'orientent plutôt dans des formations scientifiques.

Ainsi, face à ce constat de réduction des options, il semble important de souligner qu'une des missions de l'école est de favoriser, par un enseignement égalitaire, le libre arbitre et d'offrir des modèles non stéréotypés aux filles et aux garçons.

Les objectifs de ce mémoire ont été d'essayer de déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers et aux intérêts par le biais de la littérature de jeunesse avec des élèves de 4^e HarmoS, de proposer des modèles non stéréotypés aussi bien aux filles qu'aux garçons en vue de prévenir les comportements sexistes. La littérature de jeunesse est un outil infiniment riche et varié, qui s'attaque à tous les thèmes, qui stimule l'imaginaire dès l'enfance et nourrit ainsi l'intelligence émotionnelle, un outil audacieux en matière de création littéraire, artistique et surtout un outil qui réclame l'authenticité, qui a pour seule limite l'imagination de son-sa lecteur-riche (Lupiot, 2015). Pour atteindre ces différents objectifs, une expérimentation composée de diverses interventions a été effectuée durant neuf semaines dans une classe de 4^e HarmoS. À cette fin de recherche, un questionnaire a été distribué à chaque élève en début et en fin de séquence. Ce document présentait une Madame Ourse et un Monsieur Ours qui se ressemblent comme deux gouttes d'eau, qu'il est impossible de distinguer. Pourtant, les élèves devaient associer un métier ou un intérêt à Madame Ourse, à Monsieur Ours ou décider que telle action pouvait être faite par les deux. La question est fermée et est à chaque fois la même : qui est-ce sur l'illustration ? Trois réponses sont possibles à cette question : Madame Ourse, Monsieur Ours ou Les deux.

Nous allons présenter ici quelques résultats significatifs. Dans un premier temps, pour les stéréotypes de genre liés aux métiers, il a été observé que les métiers assignés au sexe masculin sont des métiers dits physiques, qui s'inscrivent, pour la plupart, dans l'ingénierie (architecte) et dans la construction (maçon-ne), mais aussi dans les domaines scientifiques (astronaute) et dans le domaine politique (président-e). Les élèves ont intériorisé que les femmes ont le droit de réaliser tous les métiers qu'elles souhaitent, sauf les métiers dits « physiques », qui sont eux exclusivement réservés aux hommes, puisqu'ils sont forts corporellement et indépendants. C'est également le cas pour les métiers politiques, où il faut diriger et agir. De plus, nous remarquons, comme cela a été démontré par Faniko et Dardenne (2021), que ce sont les garçons qui sont poussés à s'orienter vers un métier dit masculin, probablement pour éviter les moqueries et ne pas être confrontés à des commentaires négatifs. Lors de l'expérimentation, nous avons pu observer une évolution des stéréotypes de genre liés aux métiers dans le discours et dans les réactions des élèves. En effet, au fil des interventions réalisées en classe et lors de la lecture des ouvrages de littérature de jeunesse, les réactions des élèves étaient vives et spontanées lorsqu'un commentaire ou un comportement sexiste étaient exécutés par un des personnages de l'histoire.

Au départ de l'expérimentation, les élèves ont répondu au questionnaire pré-test et la case Les deux a été cochée 34 fois, ce qui représente 27% des élèves (100% étant 128). À la fin de l'expérimentation, les élèves ont répondu au questionnaire post-test et la case Les deux a été cochée 56 fois, ce qui représente 44% d'entre elles-eux. De manière générale, le dispositif expérimental a permis une réduction des stéréotypes de genre de 17%.

D'un point de vue global, il a été observé que, lors de la phase pré-test, les filles avaient moins de stéréotypes de genre que les garçons, puisqu'elles ont coché à plusieurs reprises la case Les deux. Lors de

la phase post-test, j'ai observé qu'il y a eu pour les deux sexes une évolution positive. Néanmoins, il est intéressant de souligner que l'impact sur les garçons a été plus fort que sur les filles. En effet, à la fin de l'expérimentation, la tendance s'est inversée et ce sont les garçons qui présentaient moins de stéréotypes de genre.

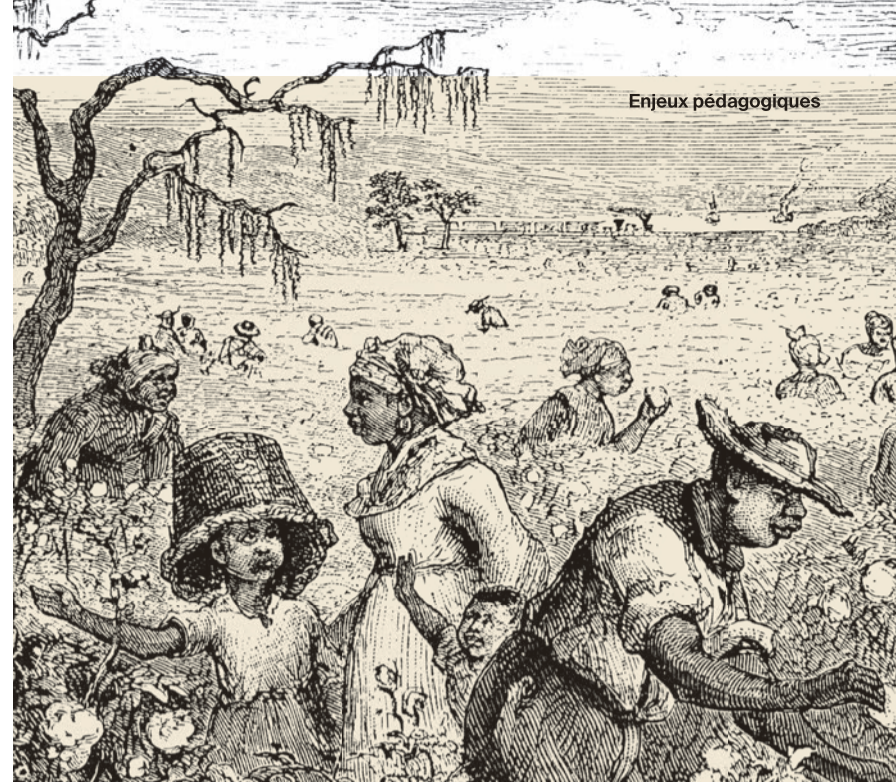
Les items qui ont eu un réel impact chez les filles sont les suivants : *repasser des habits, lire un livre et les travaux de peinture*. Chez les garçons, en plus de ceux déjà nommés pour les filles, les items qui ont eu un réel impact sont les suivants : *donner le biberon à un bébé, faire du vélo et être sur l'ordinateur*. Nous remarquons que les filles associent encore majoritairement les actions stéréotypées féminines aux femmes, mais que toutes les actions stéréotypées masculines sont plus facilement attribuées aux deux sexes. Ce constat est en accord avec l'évolution de notre société qui semble se refléter plus du côté masculin que du côté féminin, la représentation des hommes tend à évoluer dans un sens plus positif, valorisé et varié (Daréoux, 2007).

Notons encore que ce dispositif expérimental a créé chez certain-e-s élèves un réel conflit cognitif entre ce qui est vu et vécu à la maison, ce qui est dit à l'école et ce qui est perçu dans la société. En effet, l'imprégnation des stéréotypes de genre se construit à travers les modèles et les rôles présentés par les parents à leur enfant, notamment par la répartition des responsabilités éducatives au sein de la famille (Octobre, 2010). Plusieurs élèves, lors des moments d'échanges oraux, défendaient avec ardeur l'idée qu'il n'existe ni de métiers ni d'intérêts destinés uniquement aux filles ou aux garçons, mais lors de la distribution du questionnaire post-test, ils-elles assignaient tout de même des actions à un sexe en particulier. Il est intéressant ici de souligner que, dans l'idéal, les élèves ont des représentations non stéréotypées, mais que leur quotidien dans la société les pousse à s'y conformer.

De manière générale, j'ai pu constater que tous les ouvrages de littérature de jeunesse utilisés lors de cette expérimentation ont eu un impact sur les représentations des élèves et leur ont permis de se construire de nouveaux modèles qui ne suivent pas les codes stéréotypés. Durant la lecture de certains passages sexistes présents dans les ouvrages de littérature de jeunesse, les élèves réagissaient grandement, ils-elles fronçaient les sourcils et se regardaient les un-e-s les autres avec un regard désapprobateur. Puis, lors des débats en commun, les élèves défendaient le personnage principal qui avait été victime de comportements sexistes, énuméraient des moyens concrets pour réagir face à de telles situations. Cette littérature de jeunesse non stéréotypée a également permis à certain-e-s élèves d'avoir une meilleure estime de soi et de se libérer de certains codes sexistes présents dans notre société. Lors de cette expérimentation, j'ai observé davantage de garçons choisir la couleur rose pour leur dessin et davantage de filles jouer au football à la récréation. Et si une tierce personne avait le malheur de faire une remarque, l'élève répondait fièrement : « Si les personnes dans les livres peuvent le faire, moi aussi je peux ! ». ■

Références

- Coppola, A. (2021). De Blanche-Neige à Blanc-Neige. Une séquence d'enseignement et d'apprentissage pour interroger le genre. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obx/Leseforum/Artikel/720/2021_1_fr_coppola.pdf
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* PUG. <https://doi.org/10.4000/rfp.650>
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empa*, 65, 89-95. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Duru-Bellat, M. (1995). Garçons et filles à l'école de la différence. *La Place des femmes*. La Découverte.
- Faniko, K. & Dardenne, B. (Eds.) (2021). *Psychologie du sexisme, des stéréotypes du genre au harcèlement sexuel*. De Boeck supérieur.
- Fawcett Society (2020). Gender stereotypes are limiting children's potential and causing lifelong harm. Repéré à <https://www.fawcettsociety.org.uk/news/gender-stereotypes-significantly-limiting-childrens-potential-causing-lifelong-harm-commission-finds>
- Lupiot (2015). Pourquoi la littérature de jeunesse ? Repéré à <https://allezvousfairelire.com/2015/10/28/pourquoi-la-litterature-jeunesse/>
- Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, 49, 55-76. <https://doi.org/10.3917/cdgc.049.0055>
- Rowe, M. (2008). Micro-affirmations and Micro-inequities. *Journal of the International Ombudsman Association*, 1(1).
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>



Enjeux pédagogiques

Une postcolonialité mystifiée ?

Sophia Boubrahimi, doctorante en sciences de l'éducation (didactique de l'histoire), à l'Université de Genève, diplômée de la formation secondaire HEP-BEJUNE en 2022

- Objectifs d'apprentissage des PER et MER pour l'histoire : velléités de décentration, de pluralité des points de vue et d'ouverture à l'altérité.
- La réalité des énoncés du Livre de l'élève : entre euphémismes et omissions, un traitement discursif du « fait colonial » eurocentré.
- Une histoire enseignée de la colonisation compromise et compromettante, à démystifier par et pour les élèves.

« Identifier et analyser le système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres¹ ». Telle est la visée prioritaire du Plan d'études romand (PER) de l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Ce nouveau paradigme de l'histoire enseignée prône une ouverture au monde et donc, le dépassement d'un point de vue eurocentré. Bien entendu, les Moyens d'enseignement romands (MER) d'histoire, comme des autres disciplines, sont censés appliquer les orientations et les objectifs du PER. Mais qu'en est-il pour l'enseignement d'un thème aussi épineux que le *fait colonial*? Au sujet des nouveaux manuels d'histoire, Walter (entretien réalisé par Foster, 2018, p. 8) assure que « la colonisation... est traitée tant du point de vue des colonisés que celui des colonisateurs ».

Mais ces intentions didactiques *théoriques* se retrouvent-elles *concrètement* dans les *contenus discursifs* des manuels? Autrement dit, observe-t-on la prise en compte du point de vue de l'Autre dans *les discours* du « Livre de l'élève » dans l'enseignement du fait colonial? Ou au contraire, déplore-t-on la présence de biais ethnocentriques, et donc, une dissonance entre les *objectifs* et les *énoncés* des MER? Pour répondre à cette question, nous avons étudié le chapitre « La colonisation, regards sur l'Afrique » (chap. 10 du Livre de l'élève d'histoire, 10^e, pp. 144 à 159) dans le cadre d'un travail de mémoire (Boubrahimi, 2022). Toute une série de procédés euphémiques a été mise au jour afin de démontrer comment les discours du manuel construisent une image positive de la puissance coloniale. Ces derniers permettent notamment l'évacuation de la dimension coercitive de la colonisation ainsi qu'une décharge du colon vis-à-vis de certaines de ses responsabilités. Afin de l'illustrer, reprenons quelques extraits :

« Les immenses plantations du Nouveau-Monde (Amérique et Caraïbes) nécessitent une main-d'œuvre très importante. Les colons européens et les populations locales n'étant pas en nombre suffisant, on se tourne vers l'Afrique. » (L'Esclavage, p. 148)



Cet énoncé suggère que la traite atlantique est le corollaire d'une faible présence numérique des colons européens et des Amérindiens sur le sol américain. Par conséquent, cette phrase suggère également que si les colons européens avaient été assez nombreux pour travailler dans les plantations d'outre-mer, ils n'auraient pas instauré le commerce triangulaire de marchandise humaine. Or, si les propriétaires européen-ne-s des plantations optent pour une main-d'œuvre africaine et servile, c'est, avant tout, parce que « les esclaves noirs coûtent moins cher que les travailleurs blancs » (Etemad, 2019, p. 106).

En outre, en ce qui concerne les populations amérindiennes, le locuteur se garde bien d'expliquer *pourquoi* elles ne sont « pas [ou plus] en nombre suffisant ». Cette omission discursive, à caractère euphémique, permet de déresponsabiliser le colon européen, puisque, dans les faits, il est considéré, en grande partie et plus ou moins directement, comme « responsable » de l'effondrement démographique des Amérindiens » (Etemad, 2007, p. 19). De plus, le parallèle établi entre les populations européennes et amérindiennes tend également à minimiser les conséquences liées au choc colonial dans les Amériques. L'énoncé indique que, certes, les populations autochtones sont peu nombreuses, mais que c'est également le cas des colons européens. Le locuteur présente analogiquement cette faiblesse numérique entre colons et Amérindiens comme s'il s'agissait d'un simple paramètre factuel, somme toute, « naturel ». Pourtant, l'explication à l'origine de cette variable quantitative est bien différente dans les deux cas. En ce qui concerne les colons européens, leur nombre réduit s'explique par le fait que l'émigration vers les territoires d'outre-mer en est encore à ses prémices lors de l'instauration de la traite atlantique. Or, si les Amérindiens-ne-s sont aussi peu nombreux, c'est parce que le choc colonial a eu pour conséquence un effondrement démographique : « En 150 ans, la population du continent tombe à 5,6 millions. Soit, avec la disparition de 45 à 50 millions d'individus, une chute de l'ordre de 90% en termes relatifs » (Etemad, 2008, p. 93). En outre, dans cet énoncé tiré du MER, on constate que l'emploi de la forme impersonnelle « on » pourrait renvoyer, de manière non explicite, aux « puissances coloniales ». Ce qui est certain est que, par l'emploi de ce pronom indéfini, la locutrice ou le locuteur floute l'identité réelle du sujet et l'englobe dans un « on » de la doxa. La dimension coercitive de l'instauration du système triangulaire est ainsi modérée par l'idée que la pratique de l'esclavage était socialement cautionnée à cette époque. Cette technique permet donc au locuteur de décharger discursivement les propriétaires européen-ne-s des plantations de leur responsabilité vis-à-vis du choix d'exploiter des esclaves importé-ne-s d'Afrique. Relevons encore la métaphore d'un regard prédateur qui « se tourne vers l'Afrique » afin de signifier, de manière euphémisée, la mise en place d'un réseau commercial de marchandise humaine et servile. À travers ces différents procédés, cet énoncé participe à une valorisation de l'image des puissances impérialistes européennes.

Notre analyse a également confirmé que les discours du manuel ne parviennent pas à transcender une focalisation ethnocentrique : de nombreux biais linguistiques *eurocentrés* ont pu être relevés. En voici deux exemples :

« Au XIX^e siècle en particulier, [les voyageurs, géographes, naturalistes et anthropologues] rêvent de percer les énigmes des régions encore inexplorées, d'être les premiers à les parcourir et d'en dresser le relevé cartographique. » (La Représentation de l'Autre, p. 156).

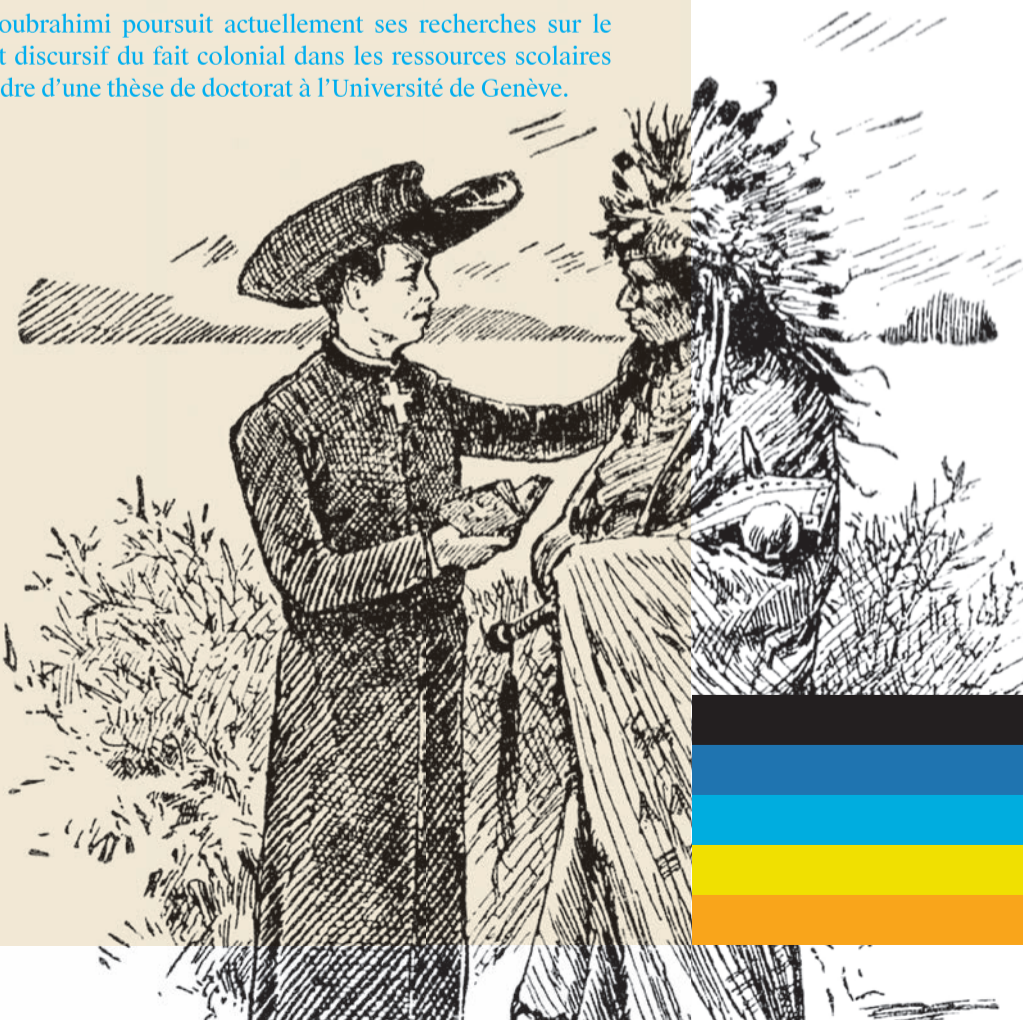
L'expression « régions encore inexplorées » relève incontestablement d'un point de vue eurocentré : ces régions étaient peut-être « encore inexplorées » par les Européen-ne-s, mais qu'en était-il des populations autochtones ? Dans l'hypothèse que ces régions étaient inhabitées, difficile d'imaginer que les populations avoisinantes ne les aient jamais explorées. Dans cette même perspective, le fait de présenter les colons européens comme étant « les premiers à parcourir [ces régions] » renforce ce regard biaisé, étant donné qu'il s'agit de territoires où des populations autochtones vivaient depuis des milliers d'années. Cet énoncé reconduit, sans la déconstruire, la logique coloniale selon laquelle une région n'existe *réellement* qu'à partir du moment où des colons européens l'ont explorée, parcourue et investiguée, par le seul prisme légitime qui soit : les techniques scientifiques occidentales (ici, la cartographie). Si le point de vue et les savoirs des populations indigènes sont complètement omis, il arrive également que l'existence même de l'Autre soit occultée, comme c'est le cas dans l'extrait suivant.

« Dans bien des cas, les missionnaires sont seuls sur le terrain et s'improvisent enseignants ou médecins. » (L'Attrait de l'Afrique, p. 153)

Le fait d'évoquer des « missionnaires ... seuls sur le terrain » relève d'une aberration eurocentrée, dans la mesure où *précisément* leurs missions (la propagation de la foi chrétienne, l'enseignement, les soins, etc.) ne peuvent se réaliser qu'au contact des populations autochtones. Ils ne peuvent pas, par définition, accomplir leurs actions en étant « seuls sur le terrain ». La lectrice ou le lecteur devrait sans doute comprendre que si le locuteur mentionne la solitude des missionnaires, c'est pour évoquer le fait qu'elles et ils sont séparés les un-e-s des autres (entre missionnaires), ou alors que les missionnaires sont éloigné-e-s des autres colons. Dans un cas comme dans l'autre, la visée de cette phrase concourt à présenter, sans le préciser, le point de vue d'individus *européens* isolés d'autres *Européen-ne-s*. Or, en parlant de *solitude*, et donc, d'*absence* d'autres Européen-ne-s, la *présence* bien réelle des autochtones africain-e-s est complètement occultée, tout comme leur point de vue. Si ces procédés lexicaux peuvent sembler *a priori* anodins, en réalité, ils orientent la lecture en induisant insidieusement des biais eurocentrés. En effet, un discours n'est jamais neutre ou anonyme. Lorsque « l'on ne [le] situe pas, [il] porte la marque ou plutôt le masque de la neutralité [qui] s'avère en fait être [le] discours dominant, celui de l'homme blanc » (Staszak, 2008, p. 8). Afin de contrecarrer ces biais, tout point de vue devrait être explicité, en précisant que, par définition, il n'a une visée ni objective, ni universelle.

Au terme de notre étude, l'analyse a démontré que sur les 102 phrases du corpus, 53 comportent *au moins* un biais ethnocentrique (52%). À la lumière de ces résultats, il semble indispensable que les enseignant-e-s d'histoire exploitent avec précaution ces énoncés en classe. Encourager les élèves à analyser les discours par des méthodes multidisciplinaires leur permettra d'affûter leur esprit critique et, ce faisant, de repérer des biais ethnocentriques qui demeurent omniprésents, même dans les ressources scolaires officielles et récentes. ■

Sophia Boubrahimi poursuit actuellement ses recherches sur le traitement discursif du fait colonial dans les ressources scolaires dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université de Genève.



Note

1 <https://www.plandetudes.ch/web/guest/histoire/>

Références

- Boubrahimi, S. (2022). *Une postcolonialité à démystifier ? Analyse discursive des biais ethnocentriques dans le chapitre 10 de manuel de 10^e HarmaS*. [Mémoire de master, HEP-Bejune]. Mai 2022.
- Etemad, B. (2007). Pour une approche démographique de l'expansion coloniale de l'Europe. *Annales de démographie historique*, 113, 13-32. <https://doi.org/10.3917/adh.113.0013>
- Etemad, B. (2008). *Crimes et Réparations. L'Occident face à son passé colonial*. André Versaille.
- Forster, S. (2018). Fabriquer de nouveaux manuels pour la Suisse romande. *Educateur*, 5, 3-18.
- Staszak, J.-F. (2008). Qu'est-ce que l'exotisme ? *Le Globe*, (148). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76448>



Développer l'argumentation à visée cognitive en classe : un dispositif collaboratif entre chercheur·euse·s et enseignant·e·s

Francesco Arcidiacono, professeur et Céline Miserez-Caperos, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

Références

- Baker, M. J., & Schwarz, B. B. (2019). "Argumentexturing". A framework for integrating theories of argumentation and learning. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Argumentation in Actual Practice. Topical studies about Argumentative Discourse in Context* (pp. 195-210). Benjamins.
- Buty, C., & Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. INRP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. *Plan d'Études Romand*. CILP.
- Convertini, J. (2019). *Contributo allo studio dei tipi di argomento in situazioni di problem solving tecnico da parte di bambini in età prescolare*. PhD thesis. University of Neuchâtel.
- Eemeren van, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. University of Cambridge Press.
- Miserez-Caperos, C. (2017). *Étude de l'argumentation à visée cognitive dans des interactions entre adulte et enfants: un regard psychosocial sur le modèle pragma-dialectique*. PhD thesis. University of Neuchâtel.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.

- Argumentation à visée cognitive axée sur la construction de connaissances
- Mise en place de dispositifs collaboratifs avec les enseignant·e·s du primaire
- Pistes pratiques en vue d'une construction de connaissances au travers de l'argumentation, tout en exploitant les domaines du PER

Dans le cadre du projet de recherche intitulé « Développer l'argumentation en classe : de la conception d'une activité à visée cognitive à des pistes pratiques favorisant l'apprentissage » et étudié au sein du domaine Psychologie du développement et interactions sociales de la HEP-BEJUNE pour la période 2020-2023, nous nous intéressons au développement de l'argumentation à visée cognitive, c'est-à-dire axée sur la construction de connaissances chez des élèves du degré primaire. Plus précisément, il s'agit d'un discours argumentatif dans lequel les participant·e·s tentent de résoudre un problème sans se trouver dans une attitude polémique.

Des recherches précédentes (Pontecorvo & Arcidiacono, 2010 ; Convertini, 2019 ; Miserez-Caperos, 2017) ont fourni des connaissances quant à l'argumentation chez l'enfant, notamment au niveau du développement de la pensée dans différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, l'argumentation à visée cognitive n'a que rarement été implémentée en classe et très peu en collaboration avec les enseignant·e·s. En effet, bien que certaines études examinent l'activité argumentative comme moyen de construction de connaissances et cherchent à promouvoir des pratiques argumentatives en classe (Baker & Schwarz, 2019 ; Buty & Plantin 2008), nous constatons que le déploiement de l'argumentation à visée cognitive en classe, chapeauté par un·e enseignant·e formé à cela et capable de concevoir des activités ciblées, constitue un domaine d'étude peu exploré. C'est pour ces raisons que nous avons mis en place une recherche collaborative, dans laquelle des activités argumentatives à visée cognitive sont créées par les enseignant·e·s et les chercheur·euse·s et menées dans des classes du cycle 1 et 2.

La recherche ici présentée a pour but de concevoir des dispositifs collaboratifs pour permettre aux enseignant·e·s participants de travailler avec les élèves, afin que ces dernier·ère·s puissent apprendre à réfléchir de manière argumentative sur des situations problèmes. À cette fin, les questions suivantes ont été adressées : y a-t-il des types d'activités argumentatives qui favoriseraient davantage le déploiement de discussions argumentatives chez les élèves ? Quelle place l'enseignant·e prend-il ou prend-elle en menant l'activité argumentative avec sa classe ? Quelles pistes peuvent mettre en place sur la manière d'amener les élèves à déployer leurs compétences argumentatives ?

Notre dispositif s'adresse à une population de 60-90 élèves des cycles 1 et 2 et à un groupe de quatre à six enseignant·e·s volontaires. Cette recherche collaborative comporte un cycle d'interventions répétées avec chaque enseignant·e : il s'agit d'observations en classe, d'entretiens d'auto-confrontation, de coanalyse avec les enseignant·e·s, ainsi que de mise en place de nouvelles séquences d'enseignement. Plus particulièrement, dans la première phase, les enseignant·e·s choisissent une activité dans laquelle les enfants sont invité·e·s à entrer dans une discussion argumentative, tout en étant en accord avec les objectifs du PER et les apprentissages dans les disciplines concernées. Il peut ainsi s'agir d'activités en lien avec des domaines du PER/MER, par exemple en sciences de la nature, en français ou en mathématiques.

Ces activités choisies sont ensuite retravaillées de manière collaborative avec les chercheur·euse·s pour réfléchir aux avantages ou aux adaptations nécessaires. Chaque activité à visée cognitive est ainsi conçue comme une situation ad hoc, par rapport au niveau HarmoS des élèves. À l'issue de cette première phase, les analyses des discussions argumentatives des élèves sont présentées aux enseignant·e·s par les chercheur·euse·s et un travail réflexif au sujet de ces analyses est mené. Des pistes concrètes sur la manière d'amener les élèves à développer des compétences lors de situations argumentatives sont également partagées avec les enseignant·e·s. Dans une deuxième phase, la réitération de la première phase est mise en œuvre : les situations argumentatives déjà développées sont donc adaptées et d'autres sont créées. De plus, les premières pistes concrètes partagées avec les enseignant·e·s lors de la première phase sont complétées. À la fin de cette deuxième phase, les chercheur·euse·s et les enseignant·e·s poursuivent également le travail réflexif entamé dans la première phase. Une évaluation de l'expérience est également proposée aux participant·e·s.

Afin de guider au mieux les enseignant·e·s dans le choix et la conception d'activités permettant le déploiement d'arguments dans des interactions entre enfants ou entre les enfants et l'enseignant·e, les chercheur·euse·s se basent sur des recherches disponibles et les résultats de ces études (par ex., Miserez-Caperos, 2017). Ces dernières offrent, en effet, des pistes favorisant ou entravant le développement de l'argumentation chez les enfants, qui sont transmises aux enseignant·e·s, afin de les soutenir dans l'élaboration d'activités avec leurs élèves.

En ce qui concerne la récolte et l'analyse des données, les activités en classe (deux par enseignant·e) sont filmées durant l'année scolaire, dans le respect du code d'éthique et d'intégrité scientifique de la recherche. La confidentialité des données est donc garantie pour chaque phase du dispositif. L'analyse des données est aussi une des étapes du dispositif collaboratif : d'une part, les chercheur·euse·s procèdent à une analyse synoptique, sur la base de traces qui permettent un formatage et une description des données pour préparer la phase d'analyse fine ; ensuite, ces éléments sont travaillés lors d'entretiens d'auto-confrontation avec les enseignant·e·s participant·e·s. Plus particulièrement, deux moments sont analysés : les discussions argumentatives « réussies » ainsi que les moments d'interaction qui ne semblent pas favoriser l'argumentation à visée cognitive. Cela, afin de comprendre, pour ces deux cas, ce qui favorise le développement d'une argumentation ou ce qui l'empêche, pour procéder à l'identification de pistes d'enseignement à suivre. En accord avec les bases théoriques qui ont inspiré l'étude, les critères pour qualifier une discussion comme étant argumentative se réfèrent au modèle de la « discussion critique » (van Eemeren & Grootendorst, 2004). Les différentes phases du dispositif ici présenté ont aussi bénéficié des contributions apportées par les étudiant·e·s de la filière de formation primaire de la HEP-BEJUNE inscrits au projet de recherche dans le cadre du module d'ouverture, option « Recherche ». Ces dernières et derniers ont participé activement à ce projet de re-

cherche en coanalysant les données avec les chercheuses et chercheurs et en participant à un entretien d'auto-confrontation avec un·e enseignant·e. Cette collaboration avec les étudiant·e·s permet aussi de les intégrer dans les phases de formation à et par la recherche, en leur offrant la possibilité d'expérimenter certaines étapes d'un travail collaboratif avec d'autres professionnel·le·s (chercheur·euse·s et enseignant·e·s d'école).

Notre dispositif vise ainsi à mieux comprendre les processus en jeu dans la conception des activités argumentatives à visée cognitive en classe. Il a également pour but de proposer des pistes pratiques sur la manière dont l'argumentation peut être utilisée en tant qu'aide aux enseignant·e·s dans la construction de connaissances chez leurs élèves. Ces éléments peuvent contribuer à favoriser des retombées pour la communauté éducative : par exemple, à l'issue du projet de recherche, d'autres enseignant·e·s pourraient reprendre plus facilement une des activités menées en classe et l'adapter si besoin, en vue d'une construction de connaissances au travers de l'argumentation, tout en exploitant les domaines du PER. De plus, les discussions argumentatives développées par les enfants entre elles et eux, mais aussi la manière dont l'enseignant·e les amène à entrer dans un discours argumentatif, contribuent à la co-construction de connaissances sur un problème donné. Les enfants sont invité·e·s à adopter une posture réflexive et critique qui appuierait cette construction de connaissances. Ainsi, les enseignant·e·s pourraient développer une réflexion par rapport aux apprentissages issus de l'argumentation à visée cognitive : une force de réfléchir ensemble ; la possibilité, pour chaque enfant, d'apporter sa propre contribution et de la justifier ; des expériences concrètes avec des objets ; un engagement par des activités collaboratives. De plus, étant donné que l'argumentation est une compétence indiquée par le PER (CIIP, 2010), mais pas toujours facile à travailler en classe, les pistes pratiques conçues sur la base du travail collaboratif avec les enseignant·e·s permettront à celles et ceux participant au projet, mais également à des confrères et consœurs, d'être davantage outillés pour amener leurs élèves, à travers différentes activités, telles que celles proposées dans ce projet, à entrer dans un discours argumentatif.

Du point de vue scientifique, les premiers résultats montrent les apports du dispositif conçu : grâce aux pistes pratiques proposées, les enseignant·e·s participant·e·s amènent chaque élève, de manière individuelle ou collective, à développer un discours argumentatif ; des implications liées à l'importance d'offrir à tous·tes les enfants des expériences d'apprentissage dans lesquelles les élèves apprennent à s'exprimer, prendre position et justifier un point de vue se dessinent également. ■

Disponible



Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier Des propositions pour les degrés secondaires

Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé, François Gremion et David Zappella

Après quelques notions de base, sept pratiques pédagogiques sont présentées dans cet ouvrage, récentes ou plus classiques. Cet exercice de diversification des pratiques n'est pas uniquement une tâche d'articulation entre théories et pratiques pour la formation initiale ; il vise aussi à renforcer l'habileté à proposer un enseignement qui prenne en compte les conditions d'exercice de la profession.

ISBN : 978-2-9701472-8-2

À découvrir



Edutools

Les Edutools offrent un accès libre aux outils pédagogiques des Éditions HEP-BEJUNE. Ils complètent les ouvrages publiés par la Haute École Pédagogique en proposant des ressources additionnelles (documents, fichiers audio ou vidéo) ainsi que des modes d'emploi disponibles et téléchargeables gratuitement. <https://edutools.hep-bejune.ch/>

Trois Edutools sont en ligne :

CrocoDEL – Outils didactiques plurilingues

Traversant les différents domaines du Plan d'études romand, ces outils prennent appui sur les compétences en langue d'origine et en langue de scolarisation afin de soutenir les apprentissages langagiers et de développer les répertoires linguistiques des élèves de 4 à 6 ans.

Arts visuels

Cet espace numérique donne accès à des ressources complémentaires à la collection d'ouvrages dédiée à l'enseignement des arts visuels au Secondaire 1.

Diversifier

Présentation détaillée des pratiques pédagogiques figurant dans l'ouvrage « Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier ».

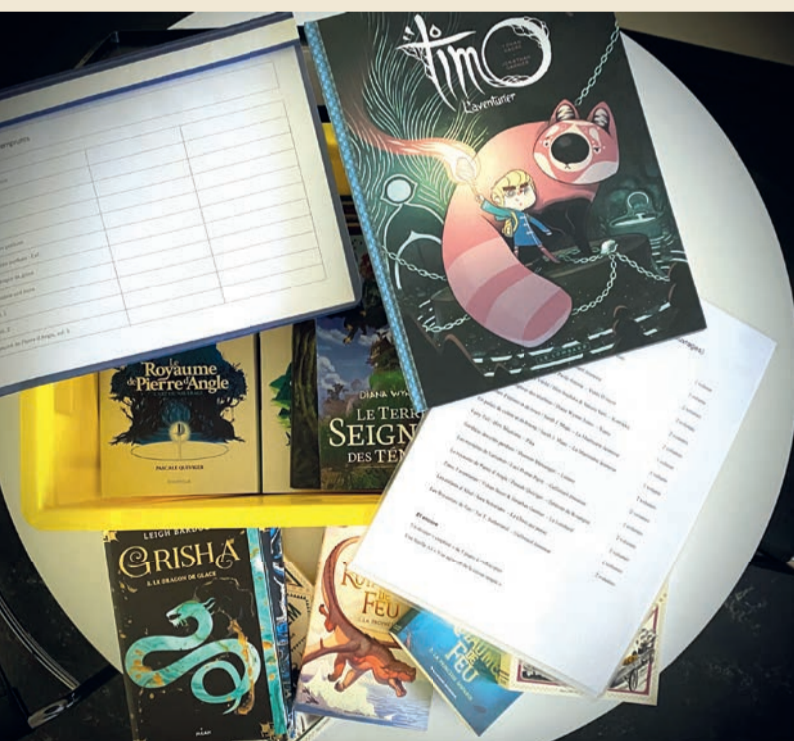
Lire en classe – À la découverte de la fantasy

La fantasy est parfois critiquée pour son manichéisme et son éloignement de la réalité. Pourtant, ces deux caractéristiques sont aussi porteuses de bénéfices pour les lecteur-trice-s : l'antagonisme entre le bien et le mal peut les aider à se forger une référence morale et la distanciation avec la réalité permet d'extérioriser les conflits, de refléter les problèmes de la vie afin d'amorcer le dialogue autour de situations taboues.

Ce genre littéraire de l'imaginaire est porteur de nombreux autres bénéfices pour les adolescent-e-s, notamment le renforcement de la confiance en soi. Si vous souhaitez en savoir plus, la lecture du mémoire de Meghan A. Fitzgerald* est recommandée.

Destinée aux élèves du 3^e cycle, une nouvelle caisse de lecture vous fera découvrir les coins et recoins de la fantasy : voyagez à dos de dragon dans la fantasy orientale avec *Iskari*, domptez les esprits et la magie africaine au côté de Zéli dans *De sang et de rage* et faites un tour dans l'absurde de Diana Wynne Jones et son *Terrible Seigneur des Ténèbres*. De nombreuses autres surprises vous attendent dans les 27 ouvrages (mangas, BD et romans) de la caisse de lecture « Fantasy : cycle 3 » comme des bouchers Steampunk ! ■

Marie Boillat



* **Young Adult Fantasy Fiction in Recent Years: a Selective Annotated Bibliography.**
Meghan A. Fitzgerald (2008).
A Master's Paper for the M.S.
in L.S. degree.

«T'es sûr-e ?» Une exposition où les expériences sont les seules à avoir toujours raison !

Le postulat posé par l'Espace des inventions pour cette exposition interactive est simple : on apprend aussi en se trompant ! La force de Coriolis, ça vous dit quelque chose ? Et l'effet Bernoulli ? ou alors les figures de Chladni ? Est-ce qu'un engrenage pas rond continue à tourner rond ? Est-ce que l'air, ça pèse lourd ? Devant chaque expérience, il s'agira d'émettre une hypothèse et de la vérifier ensuite avec une manipulation simple, étonnante, stimulante et toujours scientifique. Les visiteurs et les visiteuses dès 7 ans pourront ainsi constater que, si l'intuition est parfois bonne conseillère, elle peut aussi jouer des tours. Physique, mécanique, acoustique, tous les fondamentaux scientifiques sont abordés dans un empilement de caisses colorées.

Depuis plus de dix ans, les médiathèques de la HEP-BEJUNE ouvrent leurs espaces à des expositions artistiques ou scientifiques destinées aux écoles des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel. Ces visites, sur inscription et gratuites, ont déjà intéressé des milliers d'élèves et sont l'occasion rêvée d'un apprentissage hors les murs. La qualité du travail réalisé par l'Espace des Inventions de Lausanne n'est plus à démontrer et c'est en toute confiance que le personnel des médiathèques vous accueillera à :

Delémont

du mardi 7 février
au dimanche
30 avril 2023
Vernissage le mardi
7 février à 17h30

Bienne

du mardi 29 août
au vendredi
3 novembre 2023
Vernissage le mardi
29 août à 17h30

La Chaux-de-Fonds

du mardi 9 mai au
vendredi 7 juillet 2023
Vernissage le mardi
9 mai à 17h30

Un dossier pédagogique, une sélection de documents et des informations complémentaires seront disponibles sur notre site internet www.hep-bejune.ch dès la fin janvier. Comme chaque année, une invitation sera envoyée aux directions des écoles de l'Arc jurassien.

C'est sûr, on se dit : à bientôt ! ■

Sophie Golay Gasser

Lili est désordre

« Trop, c'est trop ! » s'exclame la maman de Lili.
« Mais qu'est-ce que tu as fait ? Tu as encore tout mis n'importe comment ! » répond la petite fille.

Les enseignant-e-s, membres du personnel ou du corps étudiantin de la HEP bénéficient de dizaines d'appareils électroniques de toutes sortes que le Service technique met gratuitement à leur disposition. Toutes ces merveilles sont accompagnées d'accessoires, de câbles ou d'adaptateurs souvent spécifiques à une marque ou un modèle. Vous vous en doutez, tout cela coûte cher et doit être manipulé avec soin.

Dans le livre *Lili est désordre* de la série bien connue des « Max et Lili », la petite fille qui doit ranger sa chambre explique à sa mère : « Tu comprends, j'ai beaucoup d'activités, de jeux, un travail inhumain... J'ai trop de choses dans la tête ! » Et sa mère de lui répondre : « Et moi, je n'ai rien à faire et je regarde la maison se ranger toute seule, c'est ça ! » Moralité de l'histoire : quelques instants de rangement, ce sont des heures de liberté gagnées pour tout le monde.

Chacun des appareils techniques qui vous est prêté est identifié le plus précisément possible (code-barres, cote, étiquette plastifiée avec la liste du contenu, accessoires, câbles). Dans un monde idéal, ce matériel a été contrôlé, il est complet et propre quand vous l'empruntez dans l'une des trois médiathèques HEP-BEJUNE. Les dates de retour sont souvent négociables mais elles doivent être respectées. Si M^{me} Capucine a réservé l'écran géant pour la projection des films d'animation qu'elle a réalisés avec sa classe, il est normal qu'elle puisse l'avoir à temps. Merci de nous aider à satisfaire les demandes du plus grand nombre.

Et comme le dit Lili à sa mère qui a perdu ses clés : « Vas-y tranquille ! Je finis de ranger ! » ■

Aline-Sophie Urfer



Storyplay'r : Mieux qu'une simple bibliothèque numérique de littérature jeunesse !

Depuis avril 2020, les médiathèques donnent accès à la bibliothèque numérique de littérature jeunesse : Storyplay'r. Ressource développée par des parents qui souhaitent donner le goût de la lecture, elle propose des titres originaux, de grande qualité, tant au niveau du contenu que de l'illustration et qui, souvent, ont reçu des prix littéraires.

Initialement, Storyplay'r a séduit les médiathèques pour ses rallyes-lectures et leur simplicité de partage ; particulièrement utile en enseignement à distance. Aujourd'hui, elle continue d'évoluer et agrmente son offre en mettant à disposition de nombreuses options pour accompagner les lectrices et les lecteurs débutants, ainsi que les enfants allophones. En plus de proposer une police de caractère adaptée pour les élèves avec des troubles d'apprentissage de la lecture (OpenDyslexic), elle offre des options avancées d'affichage (espacement des lignes et lettres, colorisation alternée des lignes et des mots, règle de lecture), audio (modulation du débit, karaoké inversé) et d'aide à la prononciation (synthèse vocale, colorisation des phonèmes, lettres muettes grisées). La variété de ces fonctionnalités peut s'avérer utile en enseignement ordinaire, en période de soutien scolaire, mais également pour accueillir des enfants nouvellement arrivé-e-s en Suisse. Storyplay'r est aussi appréciée des orthophonistes et logopédistes.

Intéressé-e-s ? Un e-mail à l'adresse suivante : claudia.weber@hep-bejune.ch vous permettra de créer votre compte et de profiter de toutes les richesses de cette ressource. Pour consulter les titres proposés, il suffit de vous rendre sur la page des médiathèques, onglet « Ressources en ligne » du site www.hep-bejune.ch. ■

Claudia Weber

LaPlattform

Les belles rencontres : ensemble au musée 2

<https://lapattform.ch/fr/les-belles-rencontres-ensemble-au-musee-2>

Expérience pédagogique originale faisant collaborer des élèves de 2^e primaire et celles et ceux de 2^e année du collège. L'art permet de travailler des notions telles que collaboration, négociation, créativité, expression écrite et orale ou adaptation du comportement à des situations inédites en milieu scolaire.

L'art dans la rue

<https://lapattform.ch/fr/lart-dans-la-rue>

Ce documentaire nous fait partir sur les traces de l'énigmatique Banksy en nous dévoilant les différentes facettes ainsi que les opinions politiques de cet artiste majeur du street art. Dans la deuxième partie, nous découvrons Naples au travers du regard d'Ernest Pignon-Ernest.

En chemin vers la lumière

<https://lapattform.ch/fr/en-chemin-vers-la-lumiere>

Comment le chant, le théâtre, la danse et l'écriture permettent à des jeunes en rupture de développer leur confiance en soi nécessaire à leur projection vers un avenir meilleur.

Du côté des films d'animation : pour aborder des questions de société sous un angle original.

Filofix

<https://lapattform.ch/fr/search/Filosofix>

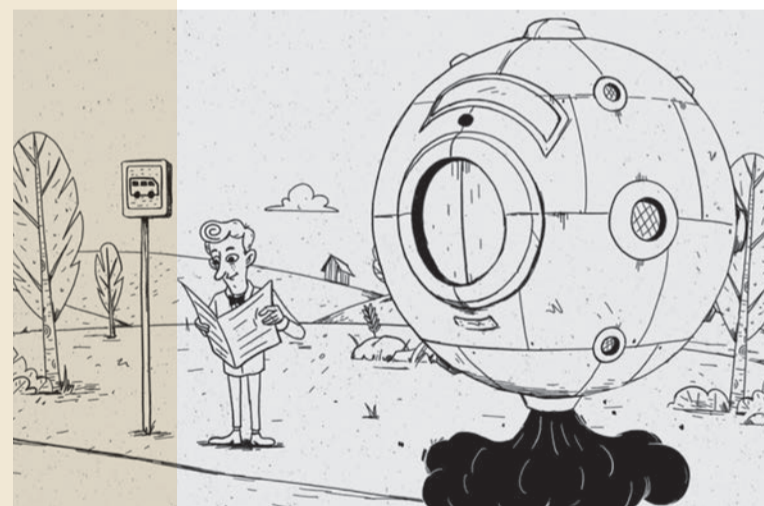
Courts métrages de 3 à 4 minutes pour débattre en classe de différents thèmes éthiques ou philosophiques.

Le Tableau

<https://lapattform.ch/fr/le-tableau>

Long métrage abordant les différences de classes sociales et leur légitimité. ■

Ariane Peter Torriani



Présentation des ressources et outils des médiathèques HEP-BEJUNE en lien avec l'enseignement en milieu interculturel

**Mercredi
16.11.22**

CIP, Tramelan
14h00 - 15h45

**Mercredi
30.11.22**

HEP-BEJUNE,
La Chaux-de-Fonds
14h00 - 15h45

**Mercredi
23.11.22**

HEP-BEJUNE,
Delémont
14h00 - 15h45

Café pédagogique

Mercredi 23.11.22

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
17h00 - 18h00

Impression 3D : un tampon encreur pour les fêtes

Jeudi 08.12.22

HEP-BEJUNE, TestLab,
Delémont
17h00 - 19h00

T'es sûr-e ?

Grande exposition annuelle des médiathèques

**07.02 -
30.04.23**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de Delémont
8h30 à 17h30,
du lundi au vendredi
Inauguration et visite guidée sur inscription le mardi 7 février 2023 à 17h30

**09.05 -
07.07.23**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
8h30 à 18h00,
du lundi au vendredi
Inauguration et visite guidée sur inscription le mardi 9 mai 2023 à 17h30

Gérer les élèves DYSférents dans ma classe

**Mercredi
26.04.23**

HEP-BEJUNE,
Delémont
14h00 - 16h15

Lectures à emporter

Jeudi 11.05.23

HEP-BEJUNE,
Delémont
17h00 - 18h30

« Enjeux Pédagogiques » en questions

Vous avez l'occasion de nous donner votre avis sur la revue *Enjeux pédagogiques* au moyen d'un questionnaire en ligne.

N'hésitez pas à nous faire part de vos envies et attentes pour la suite :

