



ADEF

SITE ESPE
Aix-en-Provence
Petit amphithéâtre

COLLOQUE ADEF

Créer pour éduquer.
La place de la transdisciplinarité
Une éducation démocratique par les arts



15
16
mai
2019

Ce colloque est proposé à l'initiative des membres du programme « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF) du laboratoire ADEF (EA 4671) et de l'ESPE d'Aix-Marseille Université.

Ces journées scientifiques réunissent des artistes, des formateurs et des chercheurs qui s'intéressent à la transdisciplinarité dans les formations aux ou par les arts.

Cet événement est ouvert aux enseignants des 1^{er} et 2^e degrés, aux cadres de l'éducation nationale, aux formateurs, aux chercheurs et étudiants.



i



INSCRIPTION SOUHAITÉE

— <http://creer2019.sciencesconf.org>

ÉVÈNEMENT GRATUIT ET OUVERT À TOUS

- Mercredi 15 mai de 9h à 18h
- Jeudi 16 mai de 9h à 16h30

CONTACT

— annie.rombi@univ-amu.fr

« Créer pour éduquer. La place de la
transdisciplinarité » Une éducation
démocratique par les arts

15-16 mai 2019
13100 Aix-en-Provence
France

Table des matières

Creer_pour_Eduquer.pdf	1
Programme_du_colloque_.pdf	2
LANGAGE & CORPOREITE : VERS UNE CREATIVITE INTERACTIONNELLE, Maurice Courchay [et al.]	4
Quelle conscience un élève de collège a de son corps dans l'espace et le temps pour quelle présence au monde ?, Solenn Nicolazic [et al.]	7
STEEL DRUM EN REP : APPROCHES CROISÉES, Olivier Villeret [et al.]	10
RENCONTRE SENSIBLE D'UNE SCULPTURE PAR UNE APPRÉHENSION CORPS-ET-GRAPHIQUE, André Scherb [et al.]	13
La transformation de pratiques pédagogiques à travers de démarches performatives., Ana Castelo	14
La cartographie numérique dans l'enseignement des arts plastiques, Virginie Ruppin	16
Tutorat et activation d'une oeuvre d'art, Mercedes Baugnies	19
En corps en classe, Fernando Segui	21
L'éducation créatrice au Black Mountain: du corps à la démocratie, Christophe Point	22
De l'expérience d'une écriture créative à l'activité effective de l'élève..., Nadine Pairis	24
Enquête sur l'orchestre à l'école, Pascal Terrien	27
Enseignants OAE, Christophe Benest [et al.]	28

Les TAP et les écoles de musique : cartographie d'une controverse, Joris Cintero 29

Liste des auteurs 31

Programme

15/05/2019	9:00	9:30		ACCUEIL	
	9:30	10:30	Petit Amphithéâtre	Conférence - Le corps divisé. Créer entre espace pédagogique et territoire institutionnel	Loïc CHALMEL
	10:30	11:00		POSTERS	
	11:00	11:30	COMMUNICATIONS Petit Amphithéâtre	Langage et corporeité: vers une créativité interactionnelle	Maurice Courchay, Grégory Munoz
	11:30	12:00	Petit Amphithéâtre	Quelle conscience du corps dans l'espace et le temps pour quelle présence au monde ?	Solenn Nicolazic
	12:00	13:30		BUFFET	
	13:30	14:00	COMMUNICATIONS Petit Amphithéâtre	Steel drum en REP: Approches croisées	Grégory Munoz
	14:00	14:30	Petit Amphithéâtre	Rencontre sensible d'une sculpture par une appréhension corps-et-graphique	André Scherb
	14:30	15:00		Pause Café	
	15:00	15:30	COMMUNICATIONS Petit Amphithéâtre	La transformation de pratiques pédagogiques à travers de démarches performatives.	Ana Castelo
	15:30	16:00		La cartographie numérique dans l'enseignement des arts plastiques	Virginie Ruppin
	16:00	16:30		Tutorat et activation d'une oeuvre d'art	Mercedes Baugnies
20:00	22:00		Dîner de Gala		
16/05/2019	8:30	9:00		ACCUEIL	
	9:00	10:00	Petit Amphithéâtre	Conférence - Un atelier expérimental au laboratoire MIM	J.-P. Moreau
	10:00	10:30		POSTERS	
	10:30	11:00	COMMUNICATIONS Petit Amphithéâtre	En corps en classe	Fernando Segui
	11:00	11:30		L'éducation créatrice au Black Mountain: du corps à la démocratie	Christophe Point
	11:30	12:00		De l'expérience d'une écriture créative à l'activité effective de l'élève...	Nadine Pairis
	12:00	13:30		BUFFET	
	13:30	14:00	COMMUNICATIONS Petit Amphithéâtre	Enquête sur l'orchestre à l'école	Terrien Pascal
	14:00	14:30		Enseignants OAE	Christophe Benest, Corinne Messenger, Le Gall François
	14:30	15:00		Les TAP et les écoles de musique : cartographie d'une controverse	Joris Cintero
	15:00	15:30		Pause Café	
	15:30	16:00	Petit Amphithéâtre	Bilan du colloque	Comité d'organisation

LANGAGE & CORPOREITE : VERS UNE CREATIVITE INTERACTIONNELLE

Maurice Courchay * ¹, Grégory Munoz *

2

¹ Pont supérieur, Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant, Bretagne - Pays de la Loire, Nantes (Pont supérieur) – Ministère de la Culture et de la Communication – 4, bis rue Gaëtan Rondeau 44200 Nantes, France

² Centre de recherche en Education de Nantes (CREN EA 2661) – Université de Nantes – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes CEDEX 3, France

” La voie et la tâche de la pédagogie consistent à orienter la personnalité par la mise en place d’actes de création réels et non d’actes symboliques consistant à reproduire par copie ” (Rubinstein, *in* Nusulenko & Rabardel, 2007, p. 139).

Problématique :

L’exploration des couplages entre langage parlé et ressources sensorielles de la corporéité offre une palette d’options qui révèle, aux fins de la moduler, la dialectique Intention/Action. Cette sensibilisation stimule la relation à soi, à autrui et la créativité qui peut en découler en situation d’interaction pédagogique. Ce potentiel créatif est le fruit d’un double cheminement : d’une part un travail sur la réappropriation par l’enseignant des informations provenant de sa sensibilité corporelle et d’autre part un travail sur les modulations engendrées par le couplage entre langage parlé et corporéité. La profondeur de ce double processus renforce les dimensions empathiques de la relation enseignant/apprenant en multipliant les formes adaptatives d’interactions possibles. Un travail sur l’exploration des ressources de ce couplage a été mis en oeuvre au sein d’un atelier destiné à de futurs enseignants en formation en ESPE. L’enjeu est de les sensibiliser aux ressources de la corporéité et du tissage entre intentions, langage corporel et langage parlé en situation d’interaction pédagogique. Cette démarche se nourrit d’un rapprochement entre les travaux de L. Vygotski sur la genèse du langage parlé (Pensée et Langage, 1934/1997) et ceux de J. Grotowski sur les actions physiques (Travailler avec Grotowski sur les actions physiques, Richards, 1995) et présuppose la notion de source commune entre langage parlé et langage corporel, au cœur de l’intimité intentionnelle du sujet dans une réalité à la fois intellectuelle, sensorielle et émotionnelle. C’est la recherche de ces potentialisations réciproques entre langage corporel et langage parlé qui est le cœur du processus partagé ici et qui permet de composer un système dynamique d’interaction, sensoriellement incarné, capable de stimuler des nuances sémantiques, pour enrichir la palette de la relation avec autrui, l’invitant ainsi à co-élaborer ses propres réseaux de sens à partir des savoirs en partage. A terme, cette démarche permettrait de faire évoluer la formation des enseignants à la prise de conscience de l’ensemble

*Intervenant

de leurs activités non-verbales et des effets de celles-ci sur leurs prises de paroles. Il s'agit par-là d'optimiser les mises en cohérence entre intentions et interactions enseignants/élèves en prenant en compte les dynamiques historico-culturelles dans l'élaboration et l'appropriation du sens.

Méthodologie :

Nos données sont issues d'une analyse de la conduite de l'activité par le formateur, en interaction avec les acteurs participants (six étudiants de l'ESPE) à cet atelier de deux journées de 6 heures. Les situations proposées se construisent sur les liens à établir entre corporéité sensible et expression langagière. Le processus de travail est sans cesse réajusté en fonction des réponses verbales et non-verbales des participants eu égard à l'enjeu de la démarche. Le regard de l'analyse porte donc sur la posture du formateur, les réponses corporelles et langagières des étudiants, les mécanismes de régulation et d'adaptation des interactions. Il s'appuie sur les documents de la formation, les traces prises en cours d'observation (carnet de notes, vidéos des séances), les observations participantes afin de sentir corporellement les processus expérimentés, les entretiens d'autoconfrontation avec le formateur-concepteur du dispositif et deux étudiantes.

Résultats & discussion :

Le formateur vous dévoile ses intentions. Il souhaite que par ce travail, le corps, véritable " étoffe tonique intercorporelle " (Bernard, 1995, p. 62), soit (re-)découvert, expérimenté comme instrument, au sens de Rabardel (2005), d'une créativité de l'interagir (Soi-Soi, Soi/Autruï). En se rendant disponible aux sensations corporelles les étudiants ont pu faire l'expérience du lien qui relie état de corps et registres sémantiques, langage parlé / corporéité, goûtant les influences réciproques et ainsi renouer avec la fonction des mots qui portent leurs intentions pédagogiques. La démarche expérimentale, qui poursuit ses ancrages contextuels, vise bien à élargir les modélisations d'un processus de relation soi/soi intégrant les perceptions sensorielles et posturales de l'enseignant en situation pédagogique, donc au sein de la dialectique soi/autruï : " être touché par les mots qui touchent l'autre et trouver le chemin des mots qui touchent autruï parce qu'ils nous touchent ". C'est bien de cela dont il s'agit : retrouver la trace en soi des mécanismes de la construction du langage porté par Vygotski (de l'inter-psychique à l'intra-psychique dont le langage corporel est le vecteur) et dont nous trouvons l'écho dans les mécanismes de la genèse instrumentale de Rabardel, le tout mis en lumière par les propos de Michel Bernard dans les modes toniques de partage avec l'autre. " Dans les genèses instrumentales et opératives, les sujets s'approprient les artefacts et les outils issus de la société, en même temps que par leurs propres créations ils contribuent à leur évolution et à leur renouvellement " (Rabardel, 2005, p. 17). Ainsi, genèses et créations portent la marque des sujets qui les produisent. La créativité, non ex-nihilo, serait-elle ancrée dans les emprunts au patrimoine des ressources potentiellement disponibles que la société offre au sujet, dès lors capable de s'en saisir, mais aussi d'en infléchir les éléments en vue de les ajuster à ses propres intentions, si la formation l'y invite ?

Mots-Clés : sens/signification, corporéité, interaction, pédagogie.

Bibliographie :

Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris : éductions du seuil.

Nusulenko, V. & Rabardel, P. (2007). *Rubinstein aujourd'hui : nouvelles figures de l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.

Richards, T. (1995). *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Paris : Actes Sud.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris La Dispute.

Quelle conscience un élève de collège a de son corps dans l'espace et le temps pour quelle présence au monde ?

Solenn Nicolazic * ¹, Claude Colleu *

1

¹ mshb – CREAD – France

Quelle conscience un élève de collège a de son corps dans l'espace et le temps pour quelle présence au monde ?

Solenn Nicolazic, professeure agrégée d'arts plastiques

Claude Colleu, professeure de danse

Isabelle Audouard, professeure de français

Cette communication, s'inscrit dans le projet Acore (Arts, corps & éducation) labellisé MSHB (1), qui tente d'explicitier la notion de " présence corporelle à travers l'étude de dispositifs de formation en arts ". Elle a pour objectif d'étudier comment développer la présence corporelle en croisant les langages des arts et du corps.

Problématique:

La présence corporelle est une question transversale à laquelle nous essayons de répondre en élaborant un dispositif transdisciplinaire pour accompagner, dès le début d'année, l'élève de 6ème de collège à entrer en relation avec autrui, avec son environnement et avec lui-même.

Contexte / Méthodologie :

Le dispositif expérimental proposé est organisé dans le cadre d'un Accompagnement Personnalisé (AP) avec une classe entière de 6ème dans un engagement démocratique " de prise en compte des spécificités et des besoins de chaque élève (3) ". Il répond à un constat des difficultés d'attention de l'élève pour agir dans la durée, en situation scolaire.

Les séances de l'AP mobilisent la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007) en relation avec le cadre théorique de la didactique des arts plastiques (Gaillot, 1997) donnant lieu à des dispositifs d'apprentissage fondés sur le couple incitation-contrainte afin d'orienter la découverte et la conscientisation de ce qui a été vécu lors d'une verbalisation collective (Pélissier, 2004), empruntant au cadre psychophénoménologique (Vermersch, 1994).

Ce dispositif évolutif de recherche-action, d'une part réunit des praticiennes de terrain de trois disciplines : arts plastiques, français, documentation et ouvre des perspectives éducatives ne se

*Intervenant

limitant pas à leur périmètre respectif. Elle nourrissent leurs pratiques professionnelles de la pédagogie du sensible (Berger 2014, Bois 2007) et d'expériences artistiques et corporelles : le Hatha yoga, la danse (improvisation, technique du corps, danse/théâtre) et la pratique plastique de l'installation. D'autre part il est complété par une recherche collaborative avec une professeure de danse (technique du corps, méthode Feldenkrais, improvisation) et formatrice petite enfance qui apporte un point de vue extérieur et permet une analyse croisée des données recueillies.

L'analyse se focalise sur deux moments de la démarche : en début d'année et après six séances d'une heure. Observés, filmés et analysés, ces moments sont à la fois des évaluations et des moments d'apprentissage. Elle associe trois types de données issues :

de l'analyse croisée entre les trois enseignants des séquences vidéos filmées afin d'observer les gestes et paroles des élèves en action et repérer des indicateurs du processus de présence et de son évolution.

de l'analyse d'une verbalisation collective visant une réflexion entre élèves sur le dispositif d'AP, de l'analyse d'entretiens d'explicitation avec des élèves afin de recueillir la dimension explicite des actions vécues lors des séquences filmées. Il s'agit de tenter de mieux comprendre les transformations qui s'opèrent chez les élèves et d'apprécier leur conscience de celles-ci.

Résultats, éléments de discussions:

Nos résultats viennent corroborer nos observations premières et permettent de penser qu'une implication corporelle associée à la mise en route de mécanismes métacognitifs concourent à développer des compétences transversales utiles à l'élève et à la personne qu'il devient. Celles-ci sont repérées, en milieu d'année, par les professeurs, mais aussi par les parents et par les élèves eux-mêmes. Les modifications constatées concernent: les modes de communication entre élèves ; le positionnement de l'enfant dans la cellule familiale laissant apparaître une meilleure confiance dans ses choix et sa prise de parole ; la posture corporelle plus assumée dans le temps et l'espace ; la disposition à s'exprimer, à oser davantage face au groupe classe, à prendre des risques et à être dans une vigilance face à l'environnement.

Enfin, nous observons comment la coopération hebdomadaire entre trois disciplines autour de la question transversale du processus de présence corporelle a transformé nos pratiques professionnelles par une mise en débat de modèles didactiques différents et par une attention particulière portée aux élèves.

(1) Maison des Sciences de l'Homme de Bretagne.

(2) L'AP est un temps d'enseignement où des pratiques sont différenciées et adaptées aux besoins des élèves, pour approfondir leurs connaissances et compétences et pour amener l'élève à trouver les moyens de résoudre par lui-même ses difficultés et donc développer l'autonomie dont il a besoin pour exploiter pleinement son potentiel.

(3) Accompagnement personnalisé. Circulaire n° 2011-118 du 27-7-2011

Références bibliographiques

Berger, E. (2014). Le Sensible et l'enfant : un corps pour grandir en conscience tout au long de la vie. In *Le corps dans la société, le corps à l'école*. Publication numérique éditée par le Centre Dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse, avec le soutien de la communauté européenne.

Bois, D. (2007). Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible, Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives, sous la direction d'Antonio Morales et d'Isabel Lopes Gorriz.

Gaillot, B.-A. (1997 / 2012). Arts plastiques. Eléments d'une didactique-critique. Paris : PUF.

Sensevy G. & Mercier A. (dir.). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves Rennes : PUR, 2007

Shusterman R. (2007) Conscience du corps, pour une soma-esthétique, Paris, L'éclat.

Vermersch, P. (1994 / 2017). L'entretien d'explicitation, ESF éditeur.

STEEL DRUM EN REP : APPROCHES CROISÉES

Olivier Villeret * ¹, François Burban *

², François-Marie Pelé ³, Grégory Munoz *

4

¹ Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN- EA 2661 (CREN) – Université de Nantes – Université de Nantes, Département des sciences de l'éducation, Chemin de La Censive du Tertre BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France

² Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661, Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

³ Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN- EA 2661 – Université de Nantes – France

⁴ Centre de recherche en Education de Nantes (CREN EA 2661) – Université de Nantes – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes CEDEX 3, France

Problématique :

Les vertus de l'art à l'école sont-elles encore à démontrer ? Notamment qu'en est-il des apports de l'éducation artistique et culturelle (EAC) ? Plus particulièrement, qu'apportent les dispositifs " orchestre à l'école " ? Les études réalisées sur ce sujet indiquent que les enjeux (pédagogiques, politiques, sociaux...) liés à la mise en œuvre et au fonctionnement de ces dispositifs de pratiques musicales collectives au sein d'orchestres fonctionnant sur le temps scolaire (Deslyper & al., 2015) nécessite la convergence d'un large ensemble de conditions.

Cette communication est issue du programme de recherche ARPEJ (Analyse en REP de Projet d'Éducation Jeunesse). Elle porte sur l'analyse de la mise en œuvre et du fonctionnement d'un orchestre de percussions harmoniques dans un périmètre d'éducation prioritaire. Depuis bientôt 10 ans, le dispositif étudié - " STEEL DRUM en REP " - a été mis en place dans le cadre d'un partenariat entre les services culturels d'une ville de taille moyenne, une structure socioculturelle d'enseignement et de diffusion artistique et l'Éducation nationale via ses services académiques et les classes de CM1 et CM2 des 5 écoles élémentaires participantes.

Méthodologie :

La méthodologie retenue concerne les acteurs participants à l'étude : intervenants Steel drum, enseignants, élèves, anciens élèves, anciens acteurs du dispositif. Elle présente une double entrée.

D'une part, à partir de 11 d'entretiens sociologiques de type compréhensifs (Kaufmann, 1996) et d'observations en situation, elle repose sur une approche sociologique de type interactionniste (Becker, 1988) et porte sur l'analyse du sens et des valeurs qui guident les logiques d'actions des

*Intervenant

différents acteurs, individuels et institutionnels, travaillant ou ayant travaillé sur ce dispositif.

D'autre part, à partir d'une dizaine d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisées (Mollo & Falzon, 2004), menés à partir d'analyses d'observations filmées (avec leur accord) auprès des intervenants Steel Drum et des enseignants de la classe. Menée selon le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), cette méthodologie contribue à la compréhension de la conceptualisation dans l'action des acteurs, à partir d'une mise en lumière des éléments composants leurs principaux schèmes (intentions, règles d'action et de prise d'information, principes tenus pour vrais qui fondent leurs choix en situation), à propos de quatre axes d'analyse sélectionnés : un axe centré sur l'enseignant (axe pédagogique), et trois axes centrés sur les élèves (axe artistique, axe émotionnel et axe social).

Ces deux approches (sociologique et didactique) recourent à des outils théoriques et méthodologiques pour établir le bilan qualitatif du dispositif Steel Drum en REP. L'étude montre comment elles se combinent pour accéder à l'intelligibilité des acteurs. Les observations de séances en situation sont soutenues par les précisions données en entretiens d'autoconfrontation, ainsi que par des éléments issus des entretiens de type sociologique donnant à mieux comprendre la logique d'action des acteurs à partir de leur parcours au sein du dispositif.

Résultats & discussion :

Les premiers éléments d'analyse, portant sur quelques aspects pertinents choisis, montrent tout l'intérêt du dispositif. Sur l'axe pédagogique centré sur l'enseignant, nous mettons en évidence les conditions qui permettent une activité pertinente et un climat de classe favorable. Elles montrent également la transposition en jeu lorsque le professeur des écoles doit faire répéter le groupe en l'absence du spécialiste de Steel drum. Sur les axes centrés sur l'élève, nous mettons à jour les développements produits par l'activité des élèves sur les axes artistique (progressions techniques, théoriques, rythmiques, mélodiques), émotionnel (écoute, attitudes corporelles), et social (interactions professeur/élèves et entre élèves). Ainsi ce dispositif relève-t-il des apports potentiellement transdisciplinaires en ce qui concerne l'éducation musicale à l'école. Nous en relevons quelques illustrations tirées des propos des acteurs. Par exemple, en parlant de ce que génère le projet dans d'autres disciplines pour ses élèves, une enseignante précise : " en plus on mêle l'art plastique à tout ça (...). Donc on travaille sur de l'écrit aussi ; ça permet d'avoir un projet qu'est transdisciplinaire. C'est très, très intéressant et puis, eux, forcément ils sont super partant, ils ont toujours plein, plein d'idées, donc, euh c'est chouette ". En quoi le choix du morceau de musique par l'enseignant en accord avec l'intervenant Steel Drum s'accorde-t-il avec celui de la classe ?

Mots-Clés : art à l'école, musique, steel-drum, didactique, interaction.

Bibliographie :

Becker H. S. (1988). *Les Mondes de l'art*. Paris : Flammarion.

Deslyper R., Eloy F., Guillon V. et Martin C. (2015). *Pratiquer la musique dans Démos: un projet éducatif global?*, étude pilotée par l'Observatoire des politiques culturelles, Grenoble. http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/etude_integrale_telecharger_2.pdf

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

RENCONTRE SENSIBLE D'UNE SCULPTURE PAR UNE APPRÉHENSION CORPS-ET-GRAPHIQUE

André Scherb * ¹, Sophie Lecomte *

2

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) –
Université européenne de Bretagne, Université de Brest, Ecole supérieure du professorat et de
l'éducation, Université de Rennes 2 : EA3875 – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX,
France

² Domaine de Kerguéhennec - Bignan Morbihan – Centre d'art et Parc de sculptures – France

La communication concerne une recherche en cours observant des étudiants à la découverte d'une sculpture de Bernard Pagès lors de l'exposition *Dispersion* au Domaine de Kerguéhennec. Ce sont de futurs professeurs des écoles inscrits en master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Bretagne (ESPE). La situation étudiée est expérimentée pour la première fois dans le cadre d'une coopération entre des médiatrices et un chercheur, afin d'explorer de nouvelles formes d'appréhension des œuvres favorisant une participation corporelle et une expression *corps-et-graphique* visant à développer une relation sensible à l'œuvre, avant des échanges verbaux et des apports documentés. L'observation minutieuse d'extrait vidéo des étudiants en action en relation avec l'œuvre, sollicités par des consignes ou des incitations, permet-elle d'apprécier la présence à l'œuvre, perceptive et émotionnelle ?

*Intervenant

La transformation de pratiques pédagogiques à travers de démarches performatives.

Ana Castelo * ¹

¹ Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman - EA 3958 – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA3958 – France

Plusieurs travaux en didactique de langues-cultures (J. Aden, 2008, 2013 ; N. Borgé, 2015 ; S. Eschenauer, 2017 ; M. Potapushkina, 2014 ; S. Soullaine, 2010, 2013 ; A.-M. Voise, 2008) ont montré qu'une langue s'apprend plus facilement si on engage le corps et les émotions des apprenants. Ces recherches ont mis en évidence que les pratiques artistiques et performatives favorisent l'apprentissage d'une langue et amènent à s'interroger sur le processus de (trans)formation de l'enseignant, et donc de ses gestes professionnels (E. Maître de Pembroke, 2015), lorsqu'il intègre ces approches performatives en éducation. Cherchant à mettre en lien ma pratique d'enseignante et ma pratique artistique, j'analyse dans une étude doctorale le passage de l'une à l'autre en m'appuyant sur le paradigme de l'enaction (F. Varela). Comment ce processus me forme-t-il, comment et à quelles conditions ce processus transforme-t-il ma posture d'enseignante ? Au moyen d'une étude de cas, j'interroge mon propre processus d'autoformation et de transformation lorsque j'adapte une approche performative pour enseigner l'espagnol à des étudiants de niveaux différents (débutants, intermédiaires et avancés) à travers de démarches qui mettent les corps (des apprenants et de l'enseignant) en action et en mouvement dans l'espace de la salle de cours. Pour cela, je mène une étude en première personne en utilisant la technique de l'auto-explicitation (P. Vermersch).

Lors de cette communication, il s'agira de présenter une pré-analyse de mon corpus (mes auto-explicitations et une sélection des entretiens d'explicitations menés auprès de mes étudiants) pour mettre au jour le processus de transformation de ma pratique enseignante et son impact sur la conception de l'apprentissage de la langue chez les étudiants. Autrement dit, la présente communication portera sur le sens de l'expérience des démarches créatives d'enseignement/apprentissage menées avec un groupe de Master en Sciences de l'Education à l'Université de Lille SHS, où je mets en place un dispositif expérimental pour l'apprentissage de la langue espagnole et des cultures hispaniques.

Dans un va-et-vient entre explorations théoriques et méthodologiques, pratiques de terrain et expériences artistiques, la transdisciplinarité est au cœur de mon travail de recherche doctorale. Le cadre théorique prend en compte les apports du paradigme éenactif, de la didactique des langues, des pratiques performatives et de la phénoménologie. Le cadre épistémologique relie méthodes de recherche (recherche-action participative) et méthodes d'enseignement. De même, les techniques de recherche en première personne (Depraz, Varela, & Vermersch, 2011; Depraz, 2006; Vermersch, 2006), et donc de l'auto-explicitation et de l'entretien d'explicitation (P. Vermersch), sont incontournables dans cette recherche, car elles me permettront d'avoir accès à mon expérience dans le choix de mes gestes professionnels, à la rendre intelligible comme montrent

*Intervenant

certaines recherches récentes (D. Bouthier, A. Mouchet & P. Vermersch, 2011 ; H. Duval 2016; E. Maître de Pembroke, 2014, 2015, 2016 ; S. Morais, 2012).

Bibliographie

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14, 14-1.

Aden, J. (Éd.). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris, France : Éditions le Manuscrit.

Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatons*, 13, 101-115

Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation: une approche phénoménologique* (Thèse de doctorat). Université Paris 13. Repéré à <http://www.theses.fr/2012PA131022>

Trocme-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. (V. Havelange, Trad.). Paris, France : Éditions Seuil.

La cartographie numérique dans l'enseignement des arts plastiques

Virginie Ruppin * ¹

¹ Laboratoire Education Cultures et Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon II – Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation 86 rue Pasteur 69365 LYON CEDEX 07, France

Dans l'enseignement des arts plastiques, le travail sur la notion d'espace interroge la notion transversale de territoire, la place de l'objet carte (ses normes, son éventuel passage au statut d'objet artistique) et celle de l'outil numérique, mais aussi développe la notion centrale de participation active du " spect-acteur " (Barboza, 2007).

Il s'agit de questionner le " pouvoir des cartes " : conçue pour évoquer l'espace et le temps, cette représentation graphique déroule une histoire (Musset, 1988) dans laquelle le corps de l'Homme s'inscrit et peut envisager l'action. En mobilisant la carte comme un objet-intermédiaire permettant non seulement de communiquer entre les disciplines mais également entre acteurs, l'expérimentation conduite envisage la carte comme un objet de " braconnage culturel " (de Certeau, 1990) permettant de devenir un vecteur d'éducation démocratique : Comment les arts plastiques peuvent-ils mobiliser un outil numérique pour faire co-habiter sur cet objet graphique la pluralité des acteurs qui composent un territoire ?

Ce projet complexe permet de réfléchir conjointement, d'une part, à la question des données géographiques produites et les manières de les représenter plastiquement notamment à partir de l'outil numérique, et d'autre part, à ce qui se passe dans le développement des apprentissages quand on connecte les disciplines entre elles, quels savoirs circulent entre les professionnels des métiers de l'urbanisme et de la conception numérique, les enseignants de géographie et d'arts plastiques et les élèves qui apprennent à leur contact.

L'expérimentation présentée s'inscrit dans une recherche collaborative transdisciplinaire[1] et porte sur une partie de cette étude : la mobilisation d'une réflexion géographique produite par des élèves de collège dans le cadre d'une démarche prospective sur leur territoire en arts plastiques. Les élèves ont été impliqués dans un déroulé pédagogique co-construit par les différents enseignants engagés dans ce projet d'envergure *Dire ma ville, la ville comme je la vois*. Différentes séquences pédagogiques ont été encadrées par l'Ifé-ENS de Lyon depuis 1 an et demi en géographie, arts plastiques, espagnol, allemand et éducation musicale. Ces disciplines proposent deux logiques d'expression et de réflexion des élèves, travaillées dans le pôle disciplinaire artistique (arts plastiques et éducation musicale) et dans le pôle littérature et culture (géographie et langues) rayonnant entre autres par :

- Un travail d'état des lieux en histoire-géographie (ballade urbaine des élèves, photos du quartier prises par les élèves, entretiens d'habitants menés par des binômes d'élèves) ;

*Intervenant

- Un travail d'explicitation des sentiments ressentis dans le quartier (des Minguettes à Vénissieux), en LV2.

- Un travail de prises sonores et de création musicale en éducation musicale.

- Un travail d'exploitation et de création plastique en arts plastiques (la représentation plastique d'un avenir souhaitable en bidimensionnalité puis avec un outil numérique de modélisation en 3 dimensions sur écran informatique). Cet outil est géolocalisé, il utilise les données d'un géoportail qui permet aux élèves d'intervenir directement sur les barres d'immeubles et les espaces architecturaux existants pour les modifier virtuellement et plastiquement, ajouter de nouveaux bâtiments, en créer, les agrandir, les déplacer, changer leur aspect extérieur (façade verre, métal, bois, brique, colorée...), ajouter des humains, des éléments végétaux...

L'outil informatique a été une aide, un levier pédagogique pour réaliser un travail sur l'échelle, la perspective, le choix des qualités physiques et plastiques des matériaux utilisés pour la construction des bâtiments en fonction de l'intention de l'élève (comme par exemple une : ville futuriste connectée, ville nature écologique, ville loisir multicolore valorisant la consommation...).

Cet outil a permis de créer différemment. En effet, la création numérique, contrairement au dessin, est plus facilement modifiable en un clic, et surtout elle est grâce à ce logiciel, géographiquement située dans le quartier des élèves qui arrivent aisément à visualiser leur collège, leur habitation, leur trajet scolaire...

Une méthodologie qualitative a été utilisée pour :

- L'observation de classes,

- L'analyse de production des élèves,

- Le suivi des verbalisations collectives et du travail de modélisation numérique,

- La retranscription et l'analyse de contenu d'entretiens d'élèves.

Nous serons à même d'approfondir comment la partie culturelle (les références artistiques) proposée aux élèves et la partie technique (maîtrise du logiciel) peuvent-elles s'articuler à la dimension du faire, de la pratique plastique, et comment les apprentissages générés par un projet de cartographie artistique participent au développement des humanités.

Les principaux résultats concrètement obtenus en avril 2019 et les éléments de discussion sont en lien avec nos hypothèses :

- La représentation plastique d'un imaginaire permet l'expression d'une conception sociale que l'élève n'exprime pas forcément par le langage oral ou écrit.

Le travail plastique permet de resituer la parole des élèves, leur opinion, la dimension socio-politique faisant partie du contenu des séquences menées en histoire-géographie.

Une des relations entre la subjectivité de l'élève et l'expérimentation menée peut être déterminée par la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité de la notion de développement durable abordée en géographie et parfois réinvestie dans les productions plastiques (éoliennes, hydroliennes, transports écologiques, parois et toits végétalisés...), mais aussi par les préoccupations de loisirs (souhait de construire : *un stade multisports au cœur des tours d'HLM, un musée des arts*

orientaux, une piscine dans le collège...) qui possèdent chacun une symbolique forte. Le carnet de suivi, de positionnement des élèves sur les sujets abordés en géographie permet aux élèves de repartir de leurs représentations et idées et de faire de lien entre les disciplines participant au projet.

- La représentation du quartier permet de prendre en compte d'autres opérateurs de l'urbain (entité d'humains et de non-humains : faune et flore) (Latour, 2015), d'éléments témoignant du réchauffement climatique, telle une anthroposcène bousculant par là les codes normés de la cartographie.

- Les possibilités de confronter les données collectées et les représentations plastiques permettent l'émergence d'un espace de discussion entre élèves habitant un même territoire, contribuant au développement de la visée démocratique du projet. Pour cela, a été organisé au printemps un vernissage de l'exposition collective des travaux plastiques des élèves dans les couloirs du collège. Des élèves de 3e ont expliqué et fait la visite à deux journalistes, à l'IA-IPR du réseau REP+ et à la principale du collège. L'exposition a permis de recueillir en outre, l'avis des parents et des autres élèves du collège, de les confronter publiquement dans plusieurs espaces de discussion notamment en classe en géographie lors de débats et de verbalisations, avec support de présentation orale en power point en vue de l'épreuve du DNB (Brevet des collèges, épreuve orale : présentation de l'EPI).

Pour passer d'habitant-élève-acteur de son territoire à une conscience sociale de l'élève aboutissant à un projet à visée démocratique (finalisé par une œuvre collective numérique artistique) ce projet transdisciplinaire complexe propose plusieurs étapes : En inscrivant les élèves en tant qu'habitants d'un quartier, ils se rendent compte de la manière dont eux-mêmes participent à la construction de ce quartier par leur pratique quotidienne (loisir, consommation, habitation, transport...). Les élèves sont amenés à enquêter sur ce quartier et par conséquent à écouter différentes façons de faire, et donc à se situer par rapport à ces différentes façons d'habiter le quartier. Ainsi, ils se rendent compte qu'ils n'ont pas tous la même représentation du quartier et que par l'idée de la prospective et des attentes des habitants, ils sont non seulement conduits à réinterroger ce qui " fait " quartier, mais aussi ils sont obligés de se confronter à différents discours sur des manières de " faire " le territoire, de " faire " la ville, pour ensuite l'imaginer, et la re-crée.

Références bibliographiques :

Latour B. (2015), *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.

Musset A. (1988) *La cartographie préhispanique au Mexique*, *Mappe Monde*, 88/4.

Ruppin V. (2017) *La création littéraire numérique comme participation active du spectateur*, *Apprendre en art*, *Revue RLMM*, 6.

Safadi S. (2019) *Le " quartier de La Source " à l'épreuve d'habitants – une anthropologie des processus de citoyennetés à l'épreuve de l'espace*, thèse de doctorat.

Zask J. (2003) *Art et démocratie*, PUF.

du Lieu d'éducation associé (Léa) *Prospective et citoyennetés* de l'ifé-ENS Lyon.

Tutorat et activation d'une oeuvre d'art

Mercedes Baugnies * ¹

¹ GCAF, Adef, Aix Marseille Université – Lisec, Université de Haute-Alsace – France

Tutorat et activation d'une oeuvre d'art

Fin 2017, le laboratoire LISEC de l'Université de Haute-Alsace a été contacté par la Kunsthalle de Mulhouse pour organiser des activités de médiation pédagogique dans le cadre de l'exposition *L'Être vivant*, un hommage au premier chapitre de *L'art comme expérience* de John Dewey. Sandrine Wymann, directrice du musée, et Soledad Gutiérrez, commissaire de l'exposition, soucieuses de respecter la pensée de Dewey qui voulait replacer l'art au centre de la communauté et le rendre accessible au plus grand nombre, souhaitaient réunir des oeuvres " activables ". Pour les conceptrices de l'évènement, " activer " une oeuvre signifiait " interagir " avec elle. Ivan Clouteau (2004) considère davantage l'activation d'une oeuvre comme sa monstration. Il cite néanmoins Goodman qui, en 1996, considérait " l'oeuvre comme une entité dynamique, c'est-à-dire non plus en tant qu'être mais dans son fonctionnement ".

Le personnel du musée nous a demandé d'activer pour deux classes d'écoles Montessori locales, l'installation *Subject of learning/Object of study* de l'Américaine Anna Craycroft. Cette oeuvre est composée de panneaux mobiles présentant des formes et couleurs utilisées dans l'apprentissage de la grammaire dans la pédagogie d'inspiration Montessorienne. La commissaire d'exposition et les responsables du musée n'ont pas pu nous mettre en contact avec Anna Craycroft, celle-ci s'étant contentée de leur transmettre des USA les plans de l'oeuvre qui a été reproduite par le personnel technique de l'établissement.

Intéressée par le tutorat entre apprenants, nous avons proposé une activation de l'oeuvre par des étudiantes de 2ème licence en sciences de l'éducation. Nous leur avons permis de laisser libre cours à leur inspiration et leur imagination et leur avons proposé de manipuler l'oeuvre lors du vernissage de l'exposition le 14 février 2018. Par son activation, l'installation d'Anna Craycroft a trouvé, à l'instar des oeuvres d'autrefois, sa place dans la vie de la communauté et a gagné en validité et en signifiante (Dewey, 2010). Elle est ainsi devenue le support pédagogique des activités que les étudiantes ont créées :

un atelier *Shapes and colours* pour 15 enfants du cycle 6-9 de *Mon école et moi* de Brunstatt ; un atelier *Formes et couleurs* en français pour des petits du cycle 4-6 de *l'Atelier de la vie* de Mulhouse. La deuxième partie de cette activité fut consacrée à des activités de développement sensoriel (vue, odorat, toucher, audition : sons, musique).

Le musée avait fixé au préalable les rencontres avec les deux classes et nous a fourni le matériel que nous lui avons demandé. Des employées nous ont aidées à encadrer les activités.

*Intervenant

Méthodologie de la recherche. Nous nous sommes appuyée, entre autres, sur Baudrit (2007), qui évoque le nombre plus important de recherches sur les effets du tutorat sur les tutorés que sur les tuteurs. Il explique qu'un effet-tuteur est constaté. Cet effet-tuteur est notamment décrit par Gartner et al. (1973). Nous nous sommes quand même penchée sur les bénéfices des activités sur les tutorés via des pré- et post-tests sur les apprentissages développés lors de celles-ci (formes et couleurs en français pour l'un des ateliers, en anglais pour l'autre) mais nous nous sommes davantage concentrée sur les éventuels effets du tutorat sur les étudiantes-tutrices en menant auprès d'elles des entretiens qualitatifs semi-directifs. L'effet-tuteur nous évoque les apprentissages réalisés par les enseignants dans leurs interactions avec les étudiants (Labelle, 2017). Aucun pré-et post-test n'a été mené auprès des tutrices étant donné la simplicité des matières enseignées.

Les tests effectués auprès des apprenants montrent un léger effet bénéfique des séances de tutorat, surtout en anglais. Malgré une crainte " de ne pas y arriver " et la peur de la distraction des enfants, les constats positifs suivants ont été effectués chez les étudiantes :

- une projection dans l'avenir : conforter leur choix d'être enseignantes (ou pas) à des niveaux différents (maternelle, primaire, Montessori, coach pour adultes) ;
- l'intérêt d'une expérience professionnelle, l'ouverture d'esprit sur l'art et la pédagogie Montessori à laquelle l'une des étudiantes s'intéresse particulièrement;
- le plaisir de préparer les activités avec une liberté pédagogique, la coopération ;
- l'adaptation aux plus jeunes, le travail sur sa propre patience ;
- pratique réflexive (si l'atelier était à refaire) ;
- motivation, diminution du stress au fur et à mesure de l'avancement du projet, confiance en soi croissante.

Un effet-tuteur sur le plan humain et professionnel se profile.

Bibliographie

Baudrit, A. (2011). *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique* (2e éd., 3e tirage). Bruxelles : De Boeck.

Clouteau, I. (2004) Activation des œuvres d'art contemporain et prescriptions auctoriales. *Culture & Musées*, 3, 23-44. DOI : <https://doi.org/10.3406/pumus.2004.1186>.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. s.l. : Folio Essais Gallimard.

Gartner, A., Conway Kohler M., Riessman F. (1973). *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi s.a. Editeurs.

Labelle, J.-M. (2017) *Apprendre les uns des autres*. Paris : L'Harmattan

Montessori, M. (2018). *La découverte de l'enfant. Pédagogie scientifique Tome 1*. Paris : Desclée de Brouwer.

En corps en classe

Fernando Segui * ¹

¹ ESPE Lyon – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

Retour sur des expériences dans le cadre de la formation des étudiants et stagiaires professeurs des écoles et étudiants du CFMI à partir de formation interdisciplinaires : Français/Education musicale

*Intervenant

L'éducation créatrice au Black Mountain: du corps à la démocratie

Christophe Point * 1,2

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse : EA2310, université de Strasbourg : EA2310, Université de Lorraine : EA2310 – Université de Haute-Alsace, 10 rue des Frères Lumières, 68100 Mulhouse - Université de Lorraine, 3 place Godefroy de Bouillon, 54000 Nancy - Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France

² Institut d'Éthique appliquée (IDEA) – Institut d'éthique appliquée (IDÉA) de l'Université Laval Pavillon Félix-Antoine-Savard, local 310 2325, rue des Bibliothèques, Université Laval Québec QC G1V 0A6 Canada, Canada

Qu'il s'agisse de l'histoire de l'art, de la pédagogie universitaire ou de la démocratie aux Etats-Unis, le *Black Mountain College* (BMC) a une place à part. Créé en 1933 en Caroline du Nord, il fut pendant 23 ans un lieu entièrement voué à l'expérimentation de la pensée créative en son sens le plus général. Aussi, grâce à son orientation artistique, politique et pédagogique résolument inspirée des idées de John Dewey, le BMC vit naître en son sein les premiers "Happening" de l'art moderne occidental (en particulier la représentation de "Théâtre 1" à la session d'été 1952 avec John Cage), mais aussi la réalisation concrète d'une pédagogie artistique résolument tournée vers la transdisciplinarité et l'expérience.

Ces deux critères sont centraux au BMC selon les témoignages des acteurs du BMC, et la littérature scientifique anglosaxonne sur ce sujet, et pour tous, ils sont des moyens pédagogiques pour former les étudiants à la démocratie. L'éducation artistique au service de la démocratie ? Voilà qui a de quoi nous surprendre. En effet, la tradition philosophique occidentale nous avait plutôt habitué à séparer la conscience de l'inconscient sur le modèle de l'esprit et du corps, ainsi qu'à définir la démocratie par un travail intellectuel et à lui donner une valeur au moyen d'arguments abstraits et rationnels. C'est pourquoi, nous héritons en Occident d'une pensée qui éloigne d'une double distance le corps et la démocratie. Le corps serait une masse inconsciente incapable de ressenti politique, et la démocratie serait une idée désincarnée et abstraite n'ayant rien à voir avec la réalité somatique des citoyens. Ce fossé théorique est pourtant là où la philosophie pragmatiste tentera de construire un pont grâce aux notions d'expérience et de transdisciplinarité en se posant la question suivante : *comment une plus grande attention au corps dans la pratique pédagogique expérientielle, esthétique et transdisciplinaire peut-elle participer à une éducation démocratique ?*

Nous nous proposons donc de mener cette intervention en trois temps. Tout d'abord, à partir des photographies d'archive et d'un rapide retour historique sur le BMC, nous souhaitons présenter les grands traits de la pédagogie à l'œuvre ici, en nous concentrant sur la notion de transdisciplinarité et d'expérience. Puis, dans un second temps, nous nous saisirons de la littérature philosophique pragmatiste, principalement celle de John Dewey, pour montrer en quoi cette éducation artistique, à la fois expérientielle et transdisciplinaire, est un outil indispensable

*Intervenant

pour développer les qualités proprement démocratiques des individus entre eux. Ici, nous nous appuyerons principalement sur *Art as Experience* et *Democracy and Education*. Enfin, dans un dernier temps plus prospectif, nous inviterons Richard Shusterman à notre réflexion pour comprendre en quoi le geste créatif, lorsqu'il est associé à une attention particulière au corps, peut mener à une éducation de soi proprement politique. Là où notre corps cesse de subir inconsciemment les oppressions politiques, il peut par la lente conscience à soi que rend possible la création artistique se relever et devenir un instrument pour la lutte politique.

De l'expérience d'une écriture créative à l'activité effective de l'élève...

Nadine Pairis * 1

¹ UMR EFTS – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Ma proposition de communication aborde la transdisciplinarité par les arts visuels, la littérature de jeunesse et le mouvement. La loi de 2013 propose que " *l'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture* ". Dans ce contexte, mon étude analyse les résultats de ma recherche-action concernant le dispositif créé en cycles 2 et 3, dans une école située au sein de quartiers précarisés. Je me suis interrogée sur la manière dont les pratiques artistiques pouvaient aider des élèves à risque de décrochage et j'ai, alors, cherché des moyens pratiques pour que ces élèves réalisent des apprentissages, donnent un sens aux connaissances apprises, adoptent une approche métacognitive les incitant à voir dans la " forme scolaire " (Vincent, 1994) une chance pour inscrire leur parcours dans la découverte de la saveur des savoirs (Astolfi, 2008).

Lors de notre projet d'école, pour une classe comportant un dispositif structurant d'éducation artistique et culturelle, nous avons fait intervenir un auteur-illustrateur. La littérature de jeunesse, les processus de créativité (Lubart, 2005) et l'art ont alors été le noyau de la médiation. De ce fait, j'ai mobilisé les différents courants issus de la pensée de Vygotski (1934) et de Dewey (1934), pour nourrir mon questionnement. Dans le but de mener mon étude ethnographique et longitudinale, j'ai réalisé le suivi d'un cœur de cohorte d'une classe de CP (1e Primaire) jusqu'au CM2 (5e Primaire). Mon cadre théorique et méthodologique est celui de l'action située car il permet d'étudier l'activité en classe *in situ*. L'analyse des données du " cours d'expérience " (Theureau, 2004) s'appuie sur des traces d'activité " *ce qui émerge de la conscience pré-réflexive* " d'élèves en interaction en classe lors de la création de leurs quatre albums. Dans cette étude, j'ai constaté que l'effet éducatif produit a été de donner du sens aux apprentissages (Develay, 1994). Les indicateurs retenus ont été une amélioration des compétences, concernant les trois dimensions clés de l'apprentissage individuel, en conjuguant l'ensemble des savoirs, soit le savoir (connaissances en français ainsi que l'amélioration de la lecture et l'écriture), le savoir faire (la pratique en obtenant de meilleurs résultats grâce à l'application des connaissances apprises) et le savoir être (meilleure attitude, être moins fatigué, travail coopératif, motivation). L'approche par compétences a permis aux élèves de mieux apprendre en étant mis dans une situation de production effective, en construisant connaissances et savoir entre pairs.

Nos résultats révèlent que les élèves ont plus besoin d'être en mouvement que passifs (Jorro, 2013 ; Dewey 1934). En explorant leur rapport à l'espace, les élèves prennent ainsi conscience des autres. Le mouvement et les illustrations, lors des ateliers de création d'albums, vont reformuler la relation avec l'espace, le temps et les autres. Il apparaît que différents auteurs tels Ardouin (2000) ; Winner, Golstein et Vincent-Lancrin (2014) attestent de l'impact de l'éducation par les arts en tant qu'outil pédagogique transférable à d'autres disciplines. Selon notre étude,

*Intervenant

les arts ont stimulé l'imagination et la création de ces élèves, en utilisant des stratégies et des méthodes créatives, permettant de développer la communication et l'expression de soi, en augmentant leur autonomie de pensée et d'action. Ainsi, en privilégiant les processus de création grâce à la création d'albums, il ne s'agissait pas de restreindre l'approche artistique à une simple instrumentalisation, mais d'envisager des expériences de nature artistique diversifiées. La capacité d'adaptation au milieu a aidé les élèves à mieux s'intégrer et devenir des acteurs en s'inspirant de leurs champs d'intérêt. Ils ont su mobiliser la référence picturale pour construire leurs histoires, il y a eu transfictionnalisation puisque certains éléments du réel ont été transposés dans la fiction en s'inspirant de leur propre vécu pour en faire des récits imaginaires. Les élèves ont pu connaître une expérience esthétique (Schaeffer, 2015) et multisensorielle en faisant dialoguer réalité et fiction lorsqu'ils ont fait appel à leur imagination créatrice. Les élèves ne se sont pas cantonnés à l'analyse des œuvres, ils ont pu les incarner. De par l'imagination et la créativité (Vygotsky, 1933), des zones de " contact " ont pu se créer entre littérature de jeunesse et arts visuels (Richard, 2015). Les élèves ont pu expérimenter l'immense laboratoire de leur pensée (Ricoeur, 1991). L'analyse de l'activité des élèves met en perspective l'impact des pratiques artistiques et culturelles sur les apprentissages ainsi que du mouvement (déplacements dans l'espace avec des illustrations grand format, geste graphique : pas seulement l'écriture mais positionnement du corps afin de les habituer à le ressentir avant qu'il ne leur fasse mal). L'espace et le mouvement libre de leur corps ont favorisé une entrée dans les apprentissages autre que par les modes traditionnels (geste graphique et arts visuels). Le corps, réceptacle émotionnel, culturel et social a été médiateur au sein du groupe classe lors des ateliers d'art visuel.

La création d'albums est devenue un " outil pédagogique pour les apprentissages " permettant aux sujets d'être acteurs de leur propre activité grâce à la créativité. Par ailleurs, les élèves ont pu accroître leurs compétences en les confrontant avec leur savoir antérieur et en les transférant vers des disciplines non artistiques, qu'elles soient cognitives, sociales ou motivationnelles. En reliant créativité et apprentissage, les élèves ont découvert une forme de reliance favorisant une dimension esthétique en éducation (Kerlan, 2004).

Mots clés

Approche par compétences ; Création artistique ; Créativité ; Didactique ; Transdisciplinarité par les arts visuels, la littérature de jeunesse et le mouvement.

Références

Ardouin, I. (2000). *L'éducation artistique à l'école*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Issy-les-Moulineaux : ESP éditeur.

Develay, M. (1994). *Didactique et pédagogie*. Sciences humaines, hors-série. 12.

Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience (" Art as experience ")*. Traduit de l'anglais sous la dir. de J-P Cometti. Pau : Farrago.

Jorro, A. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : de Boeck

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Les Presses de l'Université Laval, 2004.

Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris, France : Armand Colin.

Richard, M. & al. (2015). *Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. In Lafontaine, L. et Pharand (éds), *Quelle est l'initiale du prénom ?* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. 163-184.

Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit. I : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Schaeffer, J.M. (2015). *L'expérience esthétique ?* Paris : Gallimard.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action " méthode élémentaire "*. Toulouse, Octarès.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Winner, E., Goldstein, T., Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris : Éditions OCDE.

Enquête sur l'orchestre à l'école

Pascal Terrien * ¹

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université : EA4671 – France

Résumé à venir

*Intervenant

Enseignants OAE

Christophe Benest * ¹, Le Gall François *

², Corinne Messenger *

1

¹ Ecole Château-Pitty, Gardanne – Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille – France

² CFMI - Centre de Formation de Musiciens intervenants Aix-en-Provence – Aix-Marseille Université - AMU – France

Résumé à venir

*Intervenant

Les TAP et les écoles de musique : cartographie d'une controverse

Joris Cintero * 1

¹ Education Cultures Politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon II : EA4571 – 86 rue Pasteur 69007
Lyon, France

Depuis une trentaine d'années, les instruments d'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2004) destinés à rapprocher le monde des écoles de musique de celui de l'Éducation Nationale se sont considérablement multipliés. Cette inflation légale, visible à tous les étages du millefeuille public, illustre la volonté d'un rapprochement entre deux entités qui se sont souvent côtoyées tout en se distinguant drastiquement l'une de l'autre : " L'Éducation Nationale " et la " Culture ". Ce rapprochement, enraciné dans l'évolution référentielle de la politique musicale française (Veitl & Duchemin, 2000 ; Lefebvre, 2014), donne à voir des dispositifs qui matérialisent des missions hétérogènes qui installent un cadre nouveau: à côté du pôle d'excellence instrumentale qui caractérise historiquement le secteur (Lefebvre, 2014) se stabilisent des pôles territoriaux (valorisation) et sociaux (démocratisation/animation).

Du point de vue des enseignant.e.s spécialisé.e.s de la musique - " chevilles ouvrières " de ce rapprochement côté " culture " - la situation semble beaucoup moins linéaire. En effet, au plan national, l'évolution des modalités d'accès au métier (Pégourdie, 2015 ; 2014), l'évolution de la formation, de la prescription (Cintero, 2019) ou encore les modalités de financement des établissements d'enseignement artistique représentent une somme d'éléments hétérogènes qui font coexister – en plus d'une incertitude sur l'avenir du métier - plusieurs référentiels (Jobert & Muller, 1987) qui génèrent, dans le quotidien, une somme non-négligeables d'incertitudes et de controverses professionnelles sur le travail enseignant (Clot, 2015), mis à l'épreuve (Lemieux, 2018) par de nouvelles configurations, de nouveaux dispositifs, souvent liés à cette injonction politique. Les évolutions des pôles de référence cités plus haut contribuent à l'extension et la remise en cause de la dichotomie caractérisant l'identité professionnelle des enseignants spécialisés de la musique (Regnard, 2011 ; Mark, 1998)

La prescription que nous nous proposons d'étudier dans cette communication – Le schéma Métropolitain des enseignements artistiques de Lyon – ne déroge pas à cette règle, en ce qu'elle promet en tant que critère financier distinctif la capacité des écoles de musique à générer des partenariats avec l'éducation nationale. Dans ce cadre, nous nous concentrerons ici sur la mise en place d'un partenariat concernant des Temps d'Accueil Périscolaires entre une école de musique et 7 écoles d'une ville de la métropole de Lyon.

À ce titre nous émettons, en guise de problématique, la question suivante :

En quoi les controverses professionnelles propres aux TAP illustrent une mise en tension des identités professionnelles (Dubar, 2010) des enseignants spécialisés de la musique ?

*Intervenant

Cette communication sera l'occasion d'analyser, au sein de différentes écoles de musique, les **controverses** liées à la mise en place de TAP dans le cadre de partenariats entre des écoles de musique et des établissements scolaires répondant à une prescription politique métropolitaine.

Nous proposerons, à travers cette communication, la présentation des premiers résultats d'une recherche sur les identités professionnelles des enseignants spécialisés de la musique, issue d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation encore en cours et qui se base – ici - sur le matériel suivant :

- Une enquête quantitative portant sur 297 enseignants spécialisés de la musique Diplômés d'État.
- 15 entretiens avec des directeurs d'école de musique
- 20 entretiens avec des enseignants
- 10 entretiens avec des techniciens métropolitains
- 5 entretiens avec des représentants politiques métropolitains
- Un corpus d'archives métropolitaines

Pour analyser ces données, nous nous sommes basés sur la théorie de la traduction (Akrich, Callon, et Latour, 2006), la sociologie des épreuves (Boltanski & Thévenot, 2008 ; Lemieux, 2018) et la sociologie de l'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2018).

Dans cette communication, nous voudrions présenter les premiers résultats de notre recherche:

- Les TAP cristallisent une somme hétérogène de traductions (Callon, Akrich et Latour, 2006) de la notion de démocratisation culturelle, qui circulent autant dans le " monde enseignant " que dans celui de l'administration.
- Les TAP mettent en tension des éléments fondateurs des identités professionnelles des enseignants spécialisés de la musique (Enseignement vs Animation)
- La mise en place des TAP résulte de compromis locaux, leur sens est donc propre à leur lieu de mise en œuvre.

Bibliographie sélective

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Ecole des mines de Paris.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2008). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Burban, F. (2007). *Musiciens ou enseignants? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Nantes, Nantes.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités* (4éd.). Presses Universitaires de France.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Les Presses de Sciences-Po.

Bibliographie

Cintero, J. (à paraître en 2019) " De l'art de se situer. Entre héritage et prescription, éléments pour une analyse pragmatique des identités professionnelles des enseignants spécialisés de la musique ". *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les Savoirs*, 18.

Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: la Découverte.

Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action: politiques publiques et corporatismes* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Malakoff: Armand Colin.

Lefebvre, N. (2014). *Marcel Landowski. Une politique fondatrice de l'enseignement musical 1966-1974*. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication.

Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. Paris: La découverte.

Mark, D. (1998). The Music Teacher's Dilemma - Musician or Teacher? / Das Dilemma des Musiklehrers - Musiker oder Lehrer? *International Journal of Music Education*, 32(1), 3-23.

Pégourdie, A. (2015). L'"instrumentalisation" des carrières musicales Division sociale du travail, inégalités d'accès à l'emploi et renversement de la hiérarchie musicale dans les conservatoires de musique. *Sociologie*, 6(4), 321.

Pégourdie, A. (2013). *Les provinces de la musique: Pratiques professionnelles, trajectoires et rapports au métier des instrumentistes classiques limougeauds* (Thèse de doctorat en sociologie). Université de Limoges, Limoges.

Regnard, F. (2011). Musicien et enseignant. Une identité unique en formation. *Recherche et formation*, (68), 135-166.

Veitl, A., & Duchemin, N. (2000). *Maurice Fleuret - une politique démocratique de la musique 1981-1986*. Paris : La Documentation française.

Liste des auteurs

Baugnies, Mercedes, 20
Benest, Christophe, 29
Burban, François, 11

Castelo, Ana, 15
Cintero, Joris, 30
colleu, claude, 8
Courchay, Maurice, 5

François, Le Gall, 29

Lecomte, Sophie, 14

Messenger, Corinne, 29
MUNOZ, Grégory, 5, 11

Nicolazic, Solemn, 8

PAIRIS, NADINE, 25
Pelé, François-Marie, 11
Point, Christophe, 23

RUPPIN, VIRGINIE, 17

Scherb, André, 14
SEGUI, Fernando, 22

Terrien, Pascal, 28

Villeret, Olivier, 11

