

2023

N°1

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES

JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION



Éditorial

Le *Journal de Recherche en ÉducatIons Artistiques (JREA)* – *Journal of Research in Arts Education (JRAE)* est une revue scientifique internationale en sciences de l'éducation qui paraît une à deux fois par année. S'appuyant sur une communauté de chercheur-e-s à l'international, le JREA/JRAE dépasse les frontières linguistiques et vise un rayonnement à large spectre. Le JREA/JRAE publie des articles originaux en français, allemand et anglais, centrés sur les enseignements et / ou les apprentissages dans le domaine des éducatIons artistiques (musique; arts visuels/arts plastiques; arts appliqués / Design; danse; théâtre/performance; cinéma; mime, etc.). Pour garantir sa qualité, chaque article publié est préalablement évalué en double aveugle par une communauté scientifique de relecture (peer review) indépendante du Comité éditorial.

Ouvert à l'ensemble des démarches en éducatIons aux et par les arts, le JREA/JRAE valorise des recherches disciplinaires, inter- et transdisciplinaires qui croisent les épistémologies et les méthodologies des disciplines scientifiques et artistiques pour interroger le développement des personnes dans les domaines artistiques et pour alimenter des débats scientifiques pluriels. Le JREA/JRAE s'adresse aux chercheur-e-s, enseignant-e-s-chercheur-e-s, doctorant-e-s, mais aussi aux artistes pédagogues, forma-trices-teurs et professionnel-le-s de l'enseignement artistique qui questionnent leur domaine par une démarche scientifique pertinente. Certains numéros [varia] peuvent aussi faire écho à des manifestations scientifiques dans ces domaines.

À l'exception du premier numéro avec des articles exclusivement en français et en anglais, chaque numéro du JREA/JRAE* est constitué de 6 à 10 articles rédigés en français, en allemand ou en anglais. L'appel à publication est validé par le Comité éditorial sur une proposition de ses membres ou sur une proposition des membres du Comité scientifique. Un appel à publication peut aussi être soumis au Comité éditorial par une équipe internationale de chercheur-e-s ayant un projet de publication.

1^{er} numéro JREA / JRAE

La notion de didactique dans l'enseignement des arts

La thématique de ce premier numéro du JREA/JRAE est centrée sur *la notion de didactique dans l'enseignement des arts*. Cette notion possède des sens, des acceptions et des applications différents selon les pays, les disciplines et les situations d'enseignement-apprentissage. La notion de didactique est pour certain-e-s une mise en œuvre de savoir-faire des enseignant-e-s ou de l'enseignement. Pour d'autres, des formes d'ingénieries de formation, ou encore, un objet de recherche sur les processus d'enseignement-apprentissage. Quelles sont les discours, les discussions et les controverses qui coexistent au niveau international dans les différentes disciplines artistiques? Sur quel(s) fondement(s) épistémologique(s) et méthodologique(s) s'appuient ces différences ou ces similitudes? Quels paradigmes traversent cette notion de didactique?

Dans le domaine de la recherche en didactique, nous avons souhaité confronter les points de vue qui s'intéressent au développement des personnes par l'enseignement ou l'apprentissage en éducation artistique. Nous avons donné la parole à des chercheur-e-s, professeur-e-s ou professeur-e-s associé-e-s, à des forma-trices-teurs et des artistes-enseignant-e-s, pour expliciter les fondements et les caractéristiques de la notion de didactique dans leur discipline.

Dans ce premier numéro JRAE/JREA nous publions sept articles : cinq en français et deux en anglais. Chacun de ces sept articles a été corédigé par au moins deux chercheur-e-s issu-e-s, pour la plupart, de différentes institutions universitaires de formation à l'enseignement des arts d'un même pays ou de différents pays (Allemagne; Canada; France; Suisse; Irlande) afin d'apporter, à l'international, des regards croisés sur le concept de didactique dans l'enseignement de la musique, des arts plastiques / arts visuels, des arts appliqués / Design, de la danse et du théâtre.

Le Comité éditorial du JREA / JRAE vous souhaite une très agréable lecture

* Dans les articles de langue française publiés par le JREA, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin, d'un masculin et des autres identités de genre.

Editorial

The *Journal of Research in Arts Education (JRAE) – Journal de Recherche en Éducatons Artistiques (JREA)* is an international scientific journal in educational science that is published once or twice a year. Drawing on an international community of researchers, the JREA/JRAE transcends linguistic boundaries and aims to have a wide-ranging impact. The JREA/JRAE publishes original articles in French, German and English, focusing on teaching/learning in the field of arts education (music, visual/plastic arts, applied arts/design, dance, theatre/performance, film, mime, ...). In order to guarantee quality, each article is double-blind peer-reviewed before publishing by a scientific review community, independent of the Editorial Board.

Open to all approaches in education in and through the arts, the JREA/JRAE promotes disciplinary, inter- and transdisciplinary research, intersecting epistemologies and methodologies of scientific and artistic disciplines in order to examine people's development in artistic fields and to nourish different scientific debates. The JREA/JRAE is addressed to researchers, teacher-researchers, doctoral students, and also to artists, educators and professionals in the field of arts education who look into their field(s) using relevant scientific approaches. Some issues [varia] may also follow up scientific events in these fields.

With the exception of the first issue with articles exclusively in French and English, each issue of the JREA/JRAE consists of 6 to 10 articles written in French, German or English. The call for publication is validated by the Editorial Board on the basis of a proposal by its members or by the members of the Scientific Committee. A call for publication can also be submitted to the Editorial Committee by an international team of researchers with a publication project.

1st JREA/JRAE number

The notion of didactics in arts education

The theme of this first issue of JREA/JRAE focuses on *the notion of didactics in art education*. This notion has different meanings and applications depending on the country, the discipline and the teaching-learning situation. For some, the notion of didactics is an implementation of teaching know-how. For others, it is a form of training design, or an object of research on teaching-learning processes. What are the discourses, discussions and controversies that coexist at an international level in the different artistic disciplines? On what epistemological and methodological bases are these differences or similarities founded? What paradigms run through this notion of didactics?

In the field of didactic research, we wish to confront points of view around people's development through teaching or learning in arts education. We invite researchers, professors/associate professors, teacher-trainers and artist-teachers to explain the foundations and characteristics of the notion of didactics in their discipline.

In this first JRAE/JREA issue seven articles are published: five in French and two in English. Each of these seven articles has been co-authored by at least two researchers, most of them coming from different university art education institutions from the same or from different countries (Canada, France, Germany, Ireland, Switzerland) in order to cross-reference concepts of didactics in music, visual arts, applied arts/design, dance and theatre teaching at an international level.

The JREA/JRAE Editorial Board wishes you a very pleasant reading

Le Comité éditorial

The Editorial Committee



<https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.n1>

DESIGN + LAYOUT | ross graphic design, Perroy

François Joliat, HEP-BEJUNE

Directeur

Bureau éditorial

Pascal Terrien, Aix-Marseille Université

Co-directeur

Bureau éditorial

Sabine Chatelain, HEP Vaud

Bureau éditorial

John Didier, HEP Vaud

Bureau éditorial

Anja Küttel, HEP / PH FR

Comité éditorial

Raphaël Brunner, HEP-VS / PH-VS

Comité éditorial

Stefan Bodea, UNIGE

Comité éditorial

Sandrine Eschenauer, Aix-Marseille Université

Comité éditorial

Eric Tortochot, Aix-Marseille Université

Comité éditorial

Contact : journal.jrea@gmail.com

Table des matières

ENJEUX D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN : LES EXEMPLES SUISSES ET FRANÇAIS

10

Éric Tortochot et John Didier

Introduction	11
1. Modèles curriculaires de l'enseignement du design et didactique	11
1.1. Le design et son enseignement à l'école obligatoire en Suisse	12
1.1.1. Prescriptions et enseignements du design en Suisse romande	12
1.1.2. Prescriptions et enseignements du design en Suisse alémanique	12
1.1.3. La formation des enseignants à l'enseignement du design	13
1.2. Le design et son enseignement en France	14
1.2.1. Le design à l'école et au collège : confusion entre art et technologie	14
1.2.2. Le design au lycée : question de projet	14
2. L'enseignement du design et les fortes variations entre curriculums	16
2.1. Les divergences : quand les curriculums hésitent	16
2.1.1. Le design qui intègre ou sépare art et technologie	16
2.1.2. Le design et la pédagogie de projet	17
2.2. Les proximités entre curriculums : convergences pédagogiques	17
2.2.1. Approche des processus de conception créative	17
2.2.2. Enseignement du design et didactique de la conception	18
Conclusion	18
Références	20

LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES ET LA MÉMOIRE AGISSANTE DU DESSIN

25

Laurence Espinassy et Isabelle Claverie

Introduction	26
1. Approche sociohistorique des prescriptions	26
1.1. Éléments de contexte	26
1.2. Histoire de la discipline des arts plastiques : quelques repères	26
1.3. Un registre prescriptif instable et variable	29
2. Fondements d'une didactique des arts plastiques telle qu'enseignée aujourd'hui	29
2.1. Qu'est-ce qu'une « discipline scolaire » ?	29
2.2. Discipliner les arts plastiques ?	29
3. Une ligne qui chemine	31
4. Discussion	33
Conclusion	34
Références	35

DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT MUSICAL : L'ÉPISTÉMOLOGIE PRATIQUE

39

Pascal Terrien, François Joliat et Sabine Chatelain

Introduction	40
1. La didactique et la transformation des savoirs	40
2. La didactique de la discipline « musique » en France et en Suisse	41
3. L'épistémologie pratique des enseignants	43
4. Décrire l'épistémologie pratique d'une enseignante expérimentée	44
4.1. Déceler l'épistémologie pratique d'une enseignante	44
4.2. L'analyse catégorielle du discours expérientiel de Yannie	44
4.3. Les usages narratifs du présent pour accéder à des catégories de raisonnement implicite	47
Conclusion	47
Références	49

LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES THÉÂTRALES EN ÉDUCATION EN FRANCE : CONTEXTES ET ENJEUX

55

Sandrine Eschenauer, Eve-Marie Rollinat-Levasseur, Steven Clark et Joëlle Aden

Introduction	56
1. L'éducation au théâtre en France dans son contexte historique : jouer entre la politique éducative et la politique culturelle	56
1.1. Former l'amateur de théâtre	56
1.2. Le théâtre à l'école en France : un entredeux institutionnel	57
1.3. Du refus de l'instrumentalisation de l'art au choix du partenariat enseignant-artiste	57
2. Recherches en éducation au et par le théâtre en France : un flou terminologique comme conséquence d'un champ quasi absent ?	58
2.1. Didactiser le théâtre ?	59
2.2. L'expérience vécue pour apprendre	59
2.3. Didactique ou pédagogie ? Les recherches sur les pratiques théâtrales en éducation	61
3. Quels enjeux pour la recherche ?	62
3.1. Les domaines de recherche	62
3.2. Position de la France sur la scène internationale dans la recherche	63
3.3. Le tournant du paradigme éenactif-performatif	65
Conclusion	66
Références	68

ARTS EDUCATION IN IRELAND: VISIONS OF A PERFORMATIVE TEACHING, LEARNING AND RESEARCH CULTURE

72

Erika Piazzoli & Manfred Schewe

	Introduction	73
1.	The Arts : historical and intercultural Perspectives	73
2.	Arts Education in Ireland	75
3.	Drama and Theatre in Education	76
4.	The Performative Turn	78
5.	The Aesthetic Experience in Education	80
6.	The Scenario Project	81
	Conclusion	81
	Références	82
	Internet Sources	83

REFLECTIONS ON DIDACTICAL THINKING IN MUSIC EDUCATION: INSIGHTS THROUGH THE COMPARISON OF TWO GERMAN DIDACTICAL CONCEPTS

85

Joana Grow & Andreas Lehmann-Wermser

	Introduction	86
1.	Notions of Didaktik in Music	86
2.	“Didactic Thinking” in Music Lessons	87
2.1.	Didactic Approaches in Current German Discourse	88
2.1.1.	“Aufbauender Musikunterricht”	88
2.1.2.	Process-production didactics/aesthetical experiences	88
3.	Two Fictitious Lessons	89
3.1.	Level of Methodology	90
3.1.1.	“Aufbauender Musikunterricht”	90
3.1.2.	Process-production didactics/aesthetical experiences	91
3.2.	Role of the Teacher	92
	Conclusion	92
	References	93

REGARD DIDACTIQUE SUR DES PRATIQUES À VISÉES INCLUSIVES D'ENSEIGNANTES DE DANSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Hélène Duval, Caroline Raymond, Delphine Odier-Guedj, Citlali Jimenez et Caroline Charbonneau

96

Introduction	98
1. Enseigner la danse en milieu scolaire québécois	98
2. Engager un dialogue didactique interactif en classe de danse	98
3. Première étude québécoise sur les adaptations en classe de danse inclusive	100
4. Analyse du corpus de données	101
4.1. Lien de confiance et valeurs pédagogiques : socle de la mobilisation des savoirs	101
4.2. Valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève	102
4.3. Préservation de l'unité du groupe	102
4.4. Création d'un espace d'expression authentique et égalitaire	103
5. Stratégies didactiques pour mobiliser les savoirs de danse?	103
6. L'activité ludique pour mobiliser les savoirs et consolider le lien de confiance	104
7. Le toucher didactique lorsque le lien de confiance est solide	104
8. L'espace pour consolider le lien de confiance et la mobilisation des savoirs	105
Conclusion	107
Références	108

ENJEUX D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN : LES EXEMPLES SUISSES ET FRANÇAIS

Éric TORTOCHOT
Aix-Marseille Université

John DIDIER
HEP VAUD

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



ENJEUX D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN : LES EXEMPLES SUISSES ET FRANÇAIS

Éric TORTOCHOT

Aix-Marseille Université

Maître de conférences en didactique des enseignements artistiques et technologiques, coresponsable du programme de recherche *Geste créatif et activité formative* (GCAF) au sein de l'Unité de recherche en sciences de l'éducation « Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation » (UR 4671 ADEF) d'Aix-Marseille Université. Il s'intéresse à la didactique professionnelle du design et à la didactique des arts appliqués.

John DIDIER

HEP VAUD

Professeur ordinaire en didactique des activités créatrices et techniques à l'Unité d'enseignement et de recherche en didactiques de l'art et de la technologie à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Il est coresponsable du Laboratoire *Création et recherche dans l'enseignement des arts et de la technologie* (CREAT). Il s'intéresse à l'enseignement du design, à la didactique des activités créatrices et manuelles, ainsi qu'au processus créatif dans l'enseignement des disciplines artistiques et techniques.

Résumé

Étudier l'enseignement du design, c'est mettre au jour des indicateurs propres aux phénomènes de la transmission des savoirs et savoir-faire de la conception, des situations, des milieux, des contextes, mais aussi des gestes des enseignants, ceux des apprenants, gestes créatifs et gestes d'apprentissage. Cet article propose un point de vue didactique, en comparant les curriculums de l'enseignement du design dans deux pays, la Suisse et la France : prescriptions à cheval entre arts et technologie, culture du projet, situations d'évaluation, enseignement généraliste ou spécifique, mais aussi la formation des enseignants. Il émerge de cette approche des singularités dues aux héritages culturels, à l'histoire disciplinaire, aux influences pédagogiques. Il ressort également des similarités comme les hésitations curriculaires sur la place et l'identité de la discipline dans les institutions de formation. Par-dessus tout, ce qui rassemble les deux systèmes analysés, au-delà de possibles divergences formelles, c'est l'approche des processus de conception créative et de la pédagogie de projet. Apprendre à concevoir, c'est, d'une certaine façon, apprendre à mieux appréhender les enjeux du monde complexe en puisant dans les ressources de l'expérience créative dans les domaines technologiques et artistiques. *In fine*, ce qui est en jeu dans ce papier, c'est la contribution à une épistémologie disciplinaire qui, au-delà des origines du design, poserait les soubassements d'une didactique de la conception, voire du design lui-même, en identifiant les savoirs qui circulent des lieux de création et de conception vers les lieux d'apprentissage du design.

Mots-clés : enseignement du design arts ; technologies ; expérience créative ; didactique de la conception.

Abstract

Studying the way design is taught means identifying indicators specific to the phenomena of the transmission of knowledge and know-how of conceptual creation, situations, environments, contexts, as well as the teachers' and learners' approaches to creativity and learning. This article proposes a didactic point of view by comparing the curricula of design teaching in two countries, Switzerland and France, in terms of its ambivalent positioning between arts and technology, project culture, evaluation situations, general or specific teaching, but also teacher training. This approach reveals differences that can be attributed to cultural legacies, disciplinary history and pedagogical influences. Similarities also emerge, such as the hesitation within the curricula surrounding the place and identity of the discipline in training institutions. Above all, the common denominator between the two systems under review, over and beyond any formal divergences, is the approach to creative conceptual processes and project-based pedagogy. It could be argued that learning to design is learning to better understand the challenges of the complex world by drawing on the resources of creative experience in the fields of technology and art. Ultimately, the aim of this paper is to contribute to a disciplinary epistemology which looks beyond the origins of design to lay the foundations of conceptual creation, or even of design itself, by identifying the knowledge that circulates from the creative and conceptual environments to the design learning environments.

Keywords : design education ; arts ; technology ; creative experience ; design didactics.

Introduction

Parce qu'il est un enseignement rare et récent, l'enseignement du design contribue à élargir et à définir une épistémologie disciplinaire qui nous informe sur les enjeux liés aux apprentissages de la conception, du plus jeune âge aux formations professionnelles. Il donne des indicateurs de ce que pourrait être une approche didactique intéressée non seulement par les phénomènes de la transmission, par les situations, les milieux, les contextes, mais aussi par les gestes des enseignants, ceux des apprenants, gestes créatifs et gestes d'apprentissage.

En vue de spécifier notre orientation sur l'enseignement du design, nous rappelons les propos de Bihanic (2019) liés aux regards, aux convictions et aux réflexions qui sont souvent convoqués dans les actions d'enseignement du design. Nous renvoyons vers les propos de Thomas (2019) qui rattachent l'enseignement du design à une exploration des domaines du design, ou encore vers la description d'une démarche des méthodes d'enseignement proposée par Vial (2015). Notre volonté de faire émerger un enseignement du design en regard des autres didactiques disciplinaires ne peut donc se limiter et se satisfaire de réflexions liées aux enseignements et aux méthodes d'enseignement dans le champ du design.

En effet, pour comprendre notre volonté de formaliser les contours d'un enseignement du design, il nous semble important de convoquer les propos de Schneuwly (2014) sur la didactique disciplinaire. Il caractérise celle-ci comme un champ de recherche scientifique ayant pour objet la transmission de savoirs dans des institutions spécialisées à cet effet. Le phénomène de disciplinarisation de la didactique crée une rupture épistémologique, dans le sens où il s'agit de transformer des problèmes pratiques et théorico-pratiques en questionnements scientifiques; il s'agit donc de définir des problématiques sous forme d'un appareil conceptuel cohérent, une forme qui permet de fournir des réponses à travers des méthodes de recherches systématiques et explicites. Dans cette perspective de disciplinarisation d'un enseignement du design, celui-ci va à son tour se trouver confronté à des tensions liées à des adaptations aux demandes et aux exigences sociales qui proviennent des champs professionnels et éducatifs (Schneuwly).

Aussi, cet article tente de faire un état des lieux sur la recherche récente en Suisse et en France, en regard des travaux menés dans d'autres pays (Angleterre et Allemagne, par exemple). Ces travaux donnent des pistes pour envisager ce que pourraient être les finalités d'un enseignement

du design dans des contextes variés, à destination d'un public multiple, pour des finalités diverses.

Entre sensibilisation généralisée aux enseignements technologiques et artistiques, approche des méthodologies et techniques créatives, et influence des enseignements sur les compétences spécifiques de design, sur les compétences transversales de citoyen et sur les métiers de la conception, cet article fait appel aux approches de la didactique disciplinaire francophone et de la didactique professionnelle. Il s'appuie autant sur des travaux qui se déroulent dans la formation des professionnels que sur la manière dont certains enseignements connexes (technologie, arts) adaptent l'activité des designers.

La première partie propose d'étudier les curriculums existant principalement en Suisse et en France afin de comprendre les similarités et les différences dans les prescriptions, les contextes et les structures. Un tel tour d'horizon donne aussi la possibilité de regarder plus avant les spécificités des apprentissages en jeu et des prescriptions mises en œuvre sur les terrains observés. Une telle approche pose inévitablement la question de la formation des enseignants que nous aborderons de manière superficielle.

La deuxième partie tente d'identifier les similitudes et les disparités en vue de souligner ce qui fait la spécificité d'un enseignement du design quand il n'a pas vocation à former des professionnels, mais à sensibiliser tous les élèves aux enjeux de la conception. La discussion porte ainsi sur les enjeux d'une recherche sur l'enseignement du design. Il s'agit de s'éloigner d'une approche pédagogique trop axée sur le témoignage des acteurs et sur les méthodes d'enseignement pour se focaliser sur les singularités des savoirs, savoir-faire, savoir-être transmis. En somme, il s'agit de mettre au jour ce qui distingue une approche pédagogique d'une approche didactique.

1. Modèles curriculaires de l'enseignement du design et didactique

Cette recherche s'inscrit dans les contributions à l'élaboration d'un champ scientifique, la didactique, telle que Schneuwly (2014) la décrit plus précisément comme une didactique de la conception, en la distinguant de l'approche pédagogique du design. Pour y parvenir, il convient de s'intéresser moins aux actions d'enseignement du design qu'aux conditions de la transmission du savoir de ceux

qui enseignent le design vers les élèves, par les gestes, au sein de dispositifs d'enseignement conçus relativement à des prescriptions. L'exercice consiste en quelque sorte à faire émerger ce qui est requis par le texte prescripteur (en essayant de comprendre ce qui en influence le contenu), ce qui est réellement mis en œuvre par les enseignants, ce que les élèves réalisent effectivement, ce qui est appris, etc. Les modèles curriculaires utilisés pour mener à bien cette approche sont ceux qui structurent l'enseignement du design en Suisse, dans un premier temps, et en France, dans un deuxième temps.

1.1. Le design et son enseignement à l'école obligatoire en Suisse

1.1.1. Prescriptions et enseignements du design en Suisse romande

Pour mieux cerner les différentes directions insufflées par les textes prescripteurs, nous proposons un rapide aperçu sur plusieurs travaux qui questionnent les relations entre prescriptions, formations et enseignements à l'école obligatoire et au niveau de la formation supérieure en Suisse. En effet, si nous mettons en évidence les logiques prescriptives, l'enseignement du design se voit abordé dans le cadre de la discipline des Activités Créatrices et Manuelles¹ (ci-après ACM) qui possède une double orientation: *artistique* dans les cantons romands et *technologique* dans les cantons alémaniques (Didier, 2020).

Du côté du Plan d'études romand (CIIP, 2010), l'apparition de l'apprentissage de la conception en ACM se voit définie par le fait de représenter et d'exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique de différents langages artistiques (CIIP). De ce fait, les ACM ont progressivement basculé d'un enseignement essentiellement centré sur l'apprentissage de savoir-faire techniques, vers un apprentissage de la conception par le fait d'apprendre à générer des idées originales et innovantes dans le cadre de la fabrication d'un objet (Didier, 2020). Toutefois, nous relevons dans l'observation des pratiques enseignantes une pluralité dans la manière d'interpréter et de mettre en œuvre cette prescription. La centration de ces disciplines

techniques sur la transmission des savoir-faire reste une composante majeure de cet enseignement, souvent au détriment de la recherche d'idées et de l'analyse fonctionnelle de l'objet à concevoir et à réaliser (Didier, 2012).

Cependant, des études plus récentes pointent également une évolution dans les pratiques liées à l'enseignement du design au sein des cantons romands. En effet, les travaux de Küttel (sous presse), pointent la relation entre l'apprentissage de la conception et du développement de la confiance en soi, de l'autonomie et du développement du sentiment d'autoefficacité chez des élèves de l'école obligatoire dans le cadre d'une démarche de conception d'un objet technique. L'étude réalisée par Didier et al. (2022) précise les différents apprentissages mobilisés au sein du processus créatif chez des élèves de l'école primaire lors de la conception et de la réalisation d'objets techniques à fonction de signe en ACM. Cette étude fait apparaître un enseignement du design à orientation artistique qui mobilise chez des apprenants des apprentissages disciplinaires, mais également des capacités transversales au sein d'un enseignement par projet (Didier et al., 2022).

1.1.2. Prescriptions et enseignements du design en Suisse alémanique

Du côté de la prescription alémanique (Lehrplan 21, 2014), l'apprentissage de la conception et de la réalisation de produits s'inscrit dans une logique d'enseignement de la technologie. Dans cette perspective, la planification d'un projet d'enseignement se base sur le quotidien des élèves, leurs intérêts et leurs connaissances antérieures (Lehrplan 21). Cette prescription se concentre sur les domaines thématiques des jeux, des loisirs, de l'habillement, de la mode, de la construction, du logement, de la mécanique, du transport, de l'énergie et de l'électricité (Lehrplan 21). Pour ce faire, les enseignants planifient des environnements d'apprentissage concrets et des unités d'enseignement dans lesquels les élèves acquièrent des compétences, des connaissances et des attitudes en matière d'artisanat et de design. Aussi, le Lehrplan 21 exige de la part des enseignants la planification de sujets socialement significatifs² qui permettent l'apprentissage de la conception et de la technologie en privilégiant l'action, la fabrication et la réflexion.

L'enseignement du design en regard du Lehrplan 21 (2014) valorise un enseignement fondé sur l'expérience,

1 En Suisse, l'enseignement du design est abordé à l'école obligatoire dans le cadre de la discipline des Activités Créatrices et Manuelles dans la partie romande et se voit traduit par *Technisches Gestalten* dans les cantons alémaniques. Les Activités Créatrices et Manuelles englobent également les Activités Créatrices sur Textile, que nous pouvons rattacher à l'enseignement du design orienté sur la conception et la réalisation de produits textiles. Les Activités Créatrices sur Textiles se traduisent par *Textile und Technisches Gestalten* dans les cantons alémaniques et possèdent leur identité spécifique au niveau du curriculum (Lehrplan 21, 2014).

2 Nous traduisons l'expression initiale employée dans le Lehrplan 21 (2014): *beinhalten gesellschaftlich bedeutsame Themen* par des sujets socialement significatifs.
<https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C7%7C4>

mais également sur des apprentissages rattachés à trois domaines de compétence à savoir : la perception et la communication ; les processus et les produits ; le contexte et les orientations. Dans cette logique, le point de départ d'une planification d'un enseignement du design est généralement fondé sur l'examen de la fonction et de la construction d'un produit, des éléments de conception ainsi que des processus ou des matériaux qui sont examinés, analysés ou testés expérimentalement. Suite à cela, des étapes de travail et des solutions sont élaborées collectivement ou individuellement (Lehrplan 21).

En réponse à cette prescription du Lehrplan 21 (2014), il semble utile de relever la mise en place de moyens d'enseignement destinés à l'enseignement du design qui ont été réalisés par Thomas Stuber (2016) : *Technik und design*³ (Technique et design). Ces moyens d'enseignement du design ont pour objectifs de permettre aux élèves de développer une connaissance de la technologie et d'intégrer les éléments permettant d'être critique à son égard (Käser, 2017). Cette approche de l'enseignement du design se fonde sur l'étude et l'appropriation d'une culture technologique (*technological literacy*) qui intègrent des méthodes de gestion de la production, ainsi que des méthodes d'exploration et d'évaluation de la concrétisation des objets techniques (Käser). Cette approche préconise l'évaluation de nouvelles technologies et de nouveaux produits techniques qui permettent aux futurs consommateurs de devenir des citoyens qui participeront à une démocratie imprégnée de technologie (Käser).

1.1.3. La formation des enseignants à l'enseignement du design

Du point de vue de la formation à l'enseignement du design en Suisse romande, pour les enseignants généralistes et spécialistes, nous relevons différents travaux qui mettent en évidence plusieurs tendances entre prescriptions et formation à l'enseignement du design. En effet, les travaux de Küttel et Marbacher (2017) relèvent la divergence des points de vue des enseignants en formation amenés à planifier et à mettre en œuvre les prescriptions liées à l'enseignement du design. Ces auteurs préconisent dans le cadre de la formation de l'enseignement du design pour les enseignants une rencontre culturelle entre une approche alémanique, affiliée à une influence omniprésente des principes du Bauhaus, et une approche romande, plus artistique. Les thématiques travaillées dans le contexte de

la formation méritent ainsi des ancrages théoriques et culturels complémentaires qui participent à articuler textes prescripteurs et innovations dans la formation.

En complément à ces travaux, les études réalisées par Didier et al. (2016) et Leuba et al. (2012) se concentrent sur l'adaptation des dispositifs de formation des enseignants en regard des textes prescripteurs. Le passage d'une formation de l'enseignement de l'artisanat vers une formation à l'enseignement du design soulève un changement de point de vue au niveau des représentations des enseignants, mais également au niveau des gestes professionnels liés à la planification des activités de conception en amont de la réalisation d'un produit.

En France, il existe deux catégories de professeurs dans cette discipline : les enseignants de design et les enseignants en métiers d'art qui interviennent dans des spécialités très circonscrites aux domaines de l'artisanat perpétué depuis la création des écoles d'arts appliqués au XIX^e siècle (Laurent, 2019 ; Tortochot et Lebahar, 2008b). Ils sont recrutés par un même concours de l'Éducation nationale. Comme l'étude présentée dans cet article porte particulièrement sur l'enseignement obligatoire de design en établissement scolaire, il ne sera question que de la première catégorie. Il est à noter la quasi-absence de littérature scientifique en France sur le sujet, si ce n'est, encore une fois, les textes qui témoignent de pratiques pédagogiques et interrogent à la marge les enjeux de la formation des enseignants de design (Bihanic, 2019).

Au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), la formation est axée sur le concours et sur ses attendus. Les étudiants sont concentrés sur les outils qui leur permettront de réussir et ils ne se projettent que difficilement sur le métier dont les atouts dépassent largement les enjeux disciplinaires (maîtrise d'un savoir spécifique, reproduction ou renouvellement de méthodes pédagogiques, etc.). Les enseignants de design sont confrontés aux mêmes problèmes que leurs collègues des autres disciplines, quelle que soit la singularité des méthodes (démarche de projet, activité créative de conception, expérimentation plastique, etc.). Ces problèmes sont ceux que Cusenier et Colson (2019) ont mis au jour chez les professeurs de lycée professionnel en France, en utilisant la grille du multi-agenda des préoccupations des enseignants. Ils relèvent ainsi une atmosphère de classe où l'encouragement et la bienveillance sont mobilisés, induisant un étayage d'accompagnement, qui permet à l'élève de s'engager avec confiance dans les savoirs. La proposi-

³ Ces moyens d'enseignement innovants ont été financés par la Haute École Pédagogique du canton de Berne (Käser, 2017).

tion de nombreux sous-objectifs, évalués et facilement réalisables, permet un pilotage protéiforme qui avive la curiosité et un tissage des tâches que l'élève perçoit en termes de « faire ». Le tissage multidirectif et personnel ainsi que l'étayage individuel encouragent la quête de démarcation et d'innovation de l'élève. Une atmosphère qui génère des espaces d'échanges entre pairs semble favoriser le développement de l'estime de soi des élèves, sous tutelle enseignante. La créativité est une compétence recherchée par l'élève (et un savoir visé par l'enseignant) et elle semble favoriser leur confiance en eux.

1.2. Le design et son enseignement en France

Le design en tant que discipline existe dans les formations en France dans une série de baccalauréats (ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2018a) et dans les enseignements généraux des formations professionnelles (Certificat d'aptitude professionnelle [CAP] et Bac professionnel [MEN], 2018b, 2018c). Avant le lycée, le design est un contenu malléable quasiment absent de la scolarité.

1.2.1. Le design à l'école et au collège : confusion entre art et technologie

Depuis 2008, il existe un enseignement d'Histoire des arts qui intègre le design, en le distinguant des arts appliqués, sous la désignation commune « arts du quotidien » (MEN, 2008). D'une part, la formule ne trouve pas d'assise historique ou épistémologique : elle repose sur un discours constituant (Maingueneau et Cossutta, 1995) qui établit qu'il existe plusieurs arts du quotidien : « design, arts appliqués, métiers d'art, arts populaires, etc. » (MEN, 2008, p. 3). Cette catégorisation est modifiée dans un document d'accompagnement du même ministère qui établit que les « arts du quotidien » ne concernent que les objets d'art, le mobilier et les bijoux et que le design appartient désormais aux « arts du visuel » avec les arts plastiques, le cinéma, etc. D'autre part, l'enseignement d'Histoire des arts n'est pas indiqué formellement dans l'horaire hebdomadaire des élèves. Il s'invite dans les disciplines, depuis le cycle 3 (6-7 à 9-10 ans) jusqu'en classe de Terminale (17-18 ans), au bon vouloir des professeurs formés, sensibilisés ou intéressés, et selon la dynamique de l'encadrement académique à vouloir former les enseignants sur ce sujet.

Il s'agit d'une approche théorique, plutôt historique, agrémentée de comparaisons avec les objets du quotidien contemporain. Ces objets sont abordés et analysés comme des œuvres d'« art du visuel ». La dimension technologique

est absente, ignorée dans la prescription, y compris dans les documents d'accompagnement renouvelés en 2016. Toutefois, le Parcours d'éducation artistique et culturelle suggère fortement de conduire l'ensemble des élèves à confronter les œuvres dans des approches tant artistiques que technologiques en développant la démarche de projet (MEN, 2013).

En revanche, le design apparaît comme un contenu de savoir dans deux disciplines du collège : les Arts plastiques et la Technologie (MEN, 2015). Ces deux disciplines croisent les champs d'investigation, mais elles séparent fermement art et technologie. Pour les Arts plastiques, le design entre en dialogue avec différentes formes d'art (arts visuels, cinéma, etc.) grâce aux pratiques menées dans le cadre de projets pluridisciplinaires proposés aux élèves. Tout comme pour l'enseignement d'Histoire des arts, l'approche du design est laissée à l'appréciation des enseignants d'Arts plastiques selon leur sensibilité, leur contexte de travail, etc. Pour la Technologie, ce qui est appelé « dimension design » recouvre principalement la conception. En ce sens, le design est clairement rattaché aux « sciences de la conception » et se distingue définitivement de toute approche artistique. Il n'y a presque plus de référence à la dimension « esthétique » qui est souvent évoquée dans les programmes précédents.

1.2.2. Le design au lycée : question de projet

• La voie technologique au lycée

Depuis 1981, la filière d'enseignement d'Arts appliqués en lycée (Montiers Farsy, 2018, p. 118), est associée à l'enseignement technologique et a porté plusieurs noms : Baccalauréat technologique, série F12 (MEN, 1981), Sciences et Technologies industrielles et des Arts appliqués (MEN, 1996), Sciences et Technologies du Design et des Arts appliqués, dite STD2A (MEN, 2011, 2018 : la réforme du lycée de 2018 n'a apporté que des modifications superficielles aux textes de 2011). La série ainsi créée conduit les élèves qui en suivent les enseignements à valider un baccalauréat à forte dominante « design ».

Sans en refaire l'histoire, on peut être frappé par l'évolution sur quarante ans des contenus à enseigner. Pour résumer, les textes ont d'abord été conçus sous une forme programmatique avec des sous-disciplines qui s'enseignent dans la discipline principale « Arts appliqués » : « Expression plastique », « Arts, techniques et civilisations », « Composition d'arts appliqués », « Modes conventionnels de repré-

sensation », etc. Dès 1996, les sous-disciplines accumulées et cloisonnées ont laissé la place à une forme référentielle avec des suggestions de dispositifs pédagogiques fondés sur la démarche de projet dès la classe de Seconde (il s'agit de miniprojets pour sensibiliser les élèves qui débutent), dans un croisement assumé des « sous-disciplines » désormais appelées « pôles ». La démarche de projet s'impose dès lors jusqu'en Terminale et y compris pour les épreuves d'examen du baccalauréat.

Les travaux de Montiès-Farsy (2018) cherchent à comprendre comment l'activité de conception, telle que Lebahar (2007) l'a décrite, s'enseigne dans la série de Baccalauréat STD2A. Ils montrent que la discipline, ancrée dans le projet, met en exergue plusieurs types d'activités entremêlées : une activité d'apprentissage de la recherche qui conditionne l'activité de conception d'artefacts intermédiaires ; une activité de saisie et de traitement de l'information ; une activité motivée par un moyen de représentation privilégié (entre dessin et composition assistée par ordinateur). Elle implique une planification contrainte de ce projet par une évaluation à l'examen de fin de cycle (le baccalauréat).

S'il y a bien la prise en compte d'une expérience de la part de l'élève en vue de construire une compétence de conception fondée sur les représentations d'états intermédiaires de modèles d'artefacts, en revanche, le travail réalisé doit « rentrer dans des cases » (Montiès-Farsy, 2018, p. 175). Dans ce cadre particulier, les élèves s'appuient sur ce qui est prescrit par les enseignants (par exemple : des expérimentations plastiques, des cartes mentales, etc.), sur ce qu'ils disent du travail (les élèves ont des représentations très différentes du rôle joué par les enseignants), mais aussi sur ce que font les autres élèves dont ils cherchent à se démarquer. D'autre part, ils doivent énoncer oralement ce qu'ils mentionnent aussi par écrit ou par le dessin (Tortochot et al., 2020). Par conséquent, dans les récits d'activité, en énonçant les étapes du processus de conception, ils en dévoilent les stratégies opportunistes (Montiès-Farsy). Il y a donc assimilation subjective des contraintes (Lebahar, 2007), voire suppression des contraintes et des incertitudes pour « mieux » concevoir. Le dessin est souvent déclenché par un souvenir antérieur, une référence personnelle. Le croquis sert à « se donner des idées » (Montiès-Farsy, p. 217). Les outils numériques peuvent se substituer de plus en plus aux outils traditionnels. Ils s'imposent surtout dans une démarche de « mise en forme », pour ne pas dire, « mise au propre » des dessins (Farsy et al., 2017).

Dans la formation au design en baccalauréat, Montiès-Farsy (2018) tente de montrer comment le dispositif de certification (l'examen du baccalauréat, toujours présent dans l'esprit des enseignants comme des élèves) est à l'origine d'un déséquilibre dans la situation didactique. D'une part, il semble que la tâche prescrite est régulièrement discutée et redéfinie par les enseignants eux-mêmes selon leurs propres représentations de l'évolution de la situation. D'autre part, les interactions dialogiques entre élèves et enseignants sont un instrument qui guide l'action, supprime les incertitudes des élèves, « valide » les étapes, ce qui interroge sur la dévolution réellement mise en œuvre dans le processus de conception (Farsy et al., 2017).

• La voie professionnelle au lycée

L'enseignement des Arts appliqués et cultures artistiques (AACA) en lycée professionnel est considéré comme un « enseignement général » (MEN, 2018b, 2018c : les deux textes de référence sont identiques, à quelques détails près sur les activités et leurs finalités). Il s'agit d'une heure obligatoire dans l'emploi du temps hebdomadaire des élèves qui suivent toutes les spécialités des différentes voies professionnelles (CAP : Certificat d'aptitude professionnelle en deux ans ; Baccalauréat professionnel : formation en trois ans conduisant éventuellement à des formations supérieures courtes à vocation professionnelle). Il n'est pas directement rattaché aux enseignements d'arts et de technologie du collège. Pour autant, les élèves considèrent que les AACA sont la suite du cours d'Arts plastiques qu'ils ont connu antérieurement (Cusenier et Tortochot, 2019).

Les textes officiels indiquent que l'enseignement des AACA se divise en quatre pôles (MEN, 2018b, 2018c) : design et culture appliqués au métier ; ouverture artistique, culturelle et civique ; méthodes de conception ; techniques de communication. Ces deux derniers pôles doivent favoriser le développement des compétences suivantes : s'approprier une démarche de conception et communiquer son analyse ou ses intentions. Le contexte d'enseignement des AACA est très particulier. Il a été décrit par Cusenier et Tortochot (2019) et met en évidence plusieurs caractéristiques qui induisent une mise en œuvre très « pragmatique » de la prescription.

Outre la singularité du profil général des élèves (faible estime de soi, décrochage latent, faible engagement dans des apprentissages qui manquent de sens), la discipline AACA est isolée et peu lisible malgré les exhortations des textes officiels à travailler dans la transversalité disciplinaire avec

les autres enseignements généraux ou avec les enseignements de spécialités professionnelles. D'une certaine façon, les AACAs favorisent le développement de compétences artistiques rapportées à l'implication des élèves. Toutefois, ces derniers ne les jugent pas nécessaires pour l'obtention de leur certification. D'autre part, « si l'énonciation apparaît comme un élément important dans une activité de conception, elle est mal maîtrisée, tant dans l'utilisation d'un vocabulaire approprié que dans la reformulation d'une demande » (Cusenier et Tortochot, 2019). Plusieurs points ressortent clairement de l'analyse. Tout d'abord, il y a un fossé entre la qualité intrinsèque du travail réalisé par les élèves à la demande des enseignants et la faible valeur plastique et créative que les élèves lui attribuent quand on leur demande d'en parler. La dépréciation du travail fait est renforcée par les mots qu'ils utilisent pour en parler. L'absence d'estime de soi s'impose dès lors que les élèves sont amenés à évoquer le sens qu'ils donnent à la tâche réalisée par rapport à la place qu'ils occupent dans l'institution éducative et par rapport à leur formation professionnelle et leurs projets d'avenir.

Les élèves de lycée professionnel rencontrent une réelle difficulté à verbaliser leurs projets, alors même qu'ils manifestent une réelle créativité et des compétences de représentation graphique pour en rendre compte. Comme ils ne parviennent pas à donner de la valeur à leur travail en AACAs, ils peinent à développer des compétences citoyennes et sociales qui sont en jeu alors même que la dimension créative de la discipline a pour visée d'agir sur l'estime de soi.

2. L'enseignement du design et les fortes variations entre curriculums

Les situations partiellement décrites dans la partie précédente posent plusieurs questions sur les modèles curriculaires, sur les priorités des prescriptions institutionnelles et sur les pratiques des enseignants tant dans les formations à vocation généraliste que dans celles à visée de spécialité. On voit que les débats anciens sur la place des arts, de l'artisanat et de l'industrie, mais aussi sur les aspects artistiques et technologiques de l'enseignement du design, ne sont toujours pas tranchés.

2.1. Les divergences : quand les curriculums hésitent

Il est possible de faire émerger plusieurs catégories qui rejoignent les divergences principales déjà signalées, étudiées et discutées par Victor Petit (2017), par exemple

quand il évoque l'état de la recherche en design et les deux manières de l'aborder :

La première manière propose des méthodologies de projet à vocation universelle et cherche à naturaliser ou essentialiser le design. La seconde propose une approche du design qui n'a pas besoin de définition du design, seulement d'une direction : "au mi-lieu", au milieu de l'art et de la science, au milieu du producteur et du consommateur, au milieu des SHS [Sciences humaines et sociales] et des STI [Sciences et techniques industrielles], au milieu de l'actuel et du virtuel, etc. (p. 20)

La recherche en design met au jour les difficultés, voire l'impossibilité, à positionner le design comme discipline universitaire. Elle reflète les constats curriculaires sur les hésitations, les mouvements de balancier entre d'un côté l'art et, de l'autre, la technologie. Par ailleurs, les travaux sur les pédagogies du ou de projet montrent les tensions entre des méthodologies fondées sur la démarche créative d'une part ou sur l'ingénierie de conception d'autre part. De ces tensions apparaissent des modèles d'enseignement propres au design qui ne peuvent être identifiés qu'après avoir clarifié les concepts de « projet », « créativité » et « conception ».

2.1.1. Le design qui intègre ou sépare art et technologie

La construction de la discipline d'enseignement du design repose sur des héritages multiples. Ils peuvent avoir des origines internationales avec le Bauhaus ou les « Arts and Crafts » de William Morris et ils irriguent tous les curriculums en Allemagne ou Suisse (Addison et al., 2010 ; Küttel et Marbacher, 2017). Les héritages peuvent être aussi territoriaux, par exemple en France avec l'esthétique industrielle introduite par Viénot dans les écoles d'arts appliqués dans les années 1950 du XX^e siècle (Le Bœuf, 2006 ; Tortochot et Lebahar, 2008b) et ces héritages puissants freinent l'évolution d'une réflexion sur les pratiques et sur les méthodes.

L'histoire des écoles durant les décennies situées à la charnière des XX^e et XXI^e siècles et l'analyse des textes prescripteurs proposés dans la partie précédente nous apprennent que ces héritages s'interpénètrent et s'enrichissent mutuellement. Dans tous les cas, ils posent le débat de la place du design comme discipline d'enseignement face à l'enseignement des arts majeurs ou mineurs, triviaux ou libéraux, de l'artisanat (entre l'ère victorienne en Angleterre, le Bauhaus en Allemagne, les Vhutemas en URSS, etc.) et de l'industrie (entre artistes décorateurs, artistes ingénieurs, esthétique industrielle, etc.).

En l'absence d'une vision claire sur les enjeux d'une discipline du design, son enseignement peut toujours être revendiqué par d'autres disciplines. Pour cette raison, en France, l'approche des Arts plastiques considère le design comme un mode d'expression au même titre que le cinéma ou la photographie, ou encore comme un objet de la réflexion critique de l'élève sur les artefacts qui l'environnent (Tortochot, 2008). On retrouve également l'approche de la Technologie qui considère le design du point de vue de la science de la conception et lui ôte toute dimension artistique (et ne parlons pas d'esthétique). Le design devient un « chapitre » à aborder dans le programme et dans les manuels d'enseignement technologique par l'évocation de la dimension d'estime du produit.

Pour schématiser, malgré les tentatives de rapprochement, il subsiste, d'un côté, le design technique relevant plutôt de la version anglophone du « design and technology » (Stables, 2020) et, de l'autre, le « design artistique » combinant une approche conjointe de l'image et de l'art (Aepli, 2011 ; Park, 2016). De fait, quand le design devient une discipline à part entière dans les lycées technologiques et professionnels français, les prescriptions cherchent à le démarquer des enseignements technologiques et artistiques (Cusenier et Tortochot, 2019 ; Farsy et al., 2017). Cette séparation disciplinaire se traduit par le rattachement des enseignants à des disciplines différentes (technologie, arts plastiques et arts appliqués). Pour autant, la pédagogie de projet irrigue toutes ces spécialités, ce qui suggère de proposer une lecture de la manière dont cette pédagogie questionne l'approche didactique de l'enseignement du design.

2.1.2. Le design et la pédagogie de projet

Les curriculums décrits sont tous plus ou moins structurés sur la base d'une pédagogie du projet (technologie) et d'une démarche créative critique et expérimentale (arts plastiques : expériences sur les normes corporelles et visuelles, sur les normes visuelles liées à la perspective, sur les normes techniques inhérentes aux matériaux [Fabre, 2015a]).

Si nous revenons sur l'enseignement du design sous l'angle de la pédagogie de projet, il semble utile de rappeler que cette approche pédagogique a grandement contribué à alimenter les spécificités identitaires de l'enseignement du design. En effet, la pédagogie de projet caractérise son approche par un enseignement qui se centre sur l'expérience comme fondement de l'appropriation des connaissances et sur la production d'objets concrets permettant de donner du sens aux apprentissages pour l'apprenant (Boutinet, 2014). De plus, cette approche pédagogique consiste à posséder

une visée éducative et organisationnelle dans laquelle le travail possède une valeur intégrative (Didier, 2015). L'exemple du dispositif de l'imprimerie développée par Freinet (1964) se voit souvent convoqué pour illustrer le succès de cette approche pédagogique qui place l'apprenant en posture d'auteur d'un objet (dans ce contexte de l'imprimerie, il s'agit du journal) conçu et réalisé en regard des usagers (Didier, 2015 ; 2017a). Ce projet dans sa dimension pédagogique concrétise une action collective où les acteurs s'investissent directement et travaillent collectivement à l'amélioration de leur condition (Didier, 2015). Nous pouvons dans cette logique faire apparaître trois pôles activés par cette approche à savoir : le projet-objet, le projet-méthode et le projet-sujet qui engendrent une logique émancipationniste pour l'individu (Huber, 2005).

L'enseignement du design s'irrigue à la fois de cette logique triadique (projet objet/projet méthode/projet sujet) tout en convoquant des savoirs et des dispositifs de formation spécifiques au champ du design. En effet, la création d'artefacts au sein de l'enseignement du design va investiguer différents types de fonctions d'objets si nous reprenons la distinction entre œuvre et produit formalisée par Deforge (1990). Par ailleurs, l'enseignement du design mobilise une pluralité d'approches pédagogiques au sein des actions de formation à savoir : la pédagogie du projet (Boutinet, 2012 ; Freinet, 1964 ; Huber, 2005 ; Tilman, 2004), la pédagogie par compétences (Rogiers, 2010), la pédagogie de l'aventure (Forest, 2018), la pédagogie orientée sur la conception/reconception d'objets du quotidien (Lequin, 2020), la pédagogie collaborative et participative en contexte de création d'artefacts (Birch et al., 2017). L'enseignement du design intègre au sein de ses préoccupations une centration sur l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages des apprenants. Par ailleurs, ce champ scientifique intègre également une préoccupation à recenser et à convoquer les différents curriculums qui formalisent les contenus d'enseignement en lien avec la formation à l'école obligatoire, postobligatoire, mais également supérieure.

2.2. Les proximités entre curriculums : convergences pédagogiques

2.2.1. Approche des processus de conception créative

L'enseignement du design nécessite l'apprentissage d'une pluralité de gestes créatifs, mais également de modes de pensée convoqués par l'apprenant dans le cadre de la conception et de la réalisation d'un produit (Didier et Bonnardel, 2020). Le rôle de la créativité se caractérise comme un élément central, voire essentiel, lors de l'activité

de conception (Bonnardel, 2006). En cela, l'édification d'une didactique du design doit porter une attention particulière aux différents phénomènes engagés lors de la création d'un produit pour que celui-ci soit considéré comme innovant et adapté au contexte. Les recherches croisant des approches issues de la psychologie cognitive, de l'ergonomie et de la didactique (Bonnardel et Didier, 2016, 2020) mettent en évidence le rôle des contraintes et des obstacles qui apparaissent pendant l'activité de conception, considérée comme une activité complexe. Il ressort de ces études que l'orientation liée à la spécialisation professionnelle de l'apprenant peut donner lieu à des propositions de solutions jugées innovantes et adaptées lors de la conception d'un produit en regard des contraintes introduites pendant l'activité de conception. Celle-ci se caractérise comme un problème mal défini (Fustier, 1989), un problème ouvert qui requiert l'expérience et les connaissances dont dispose le concepteur au moment de la définition et de la redéfinition.

2.2.2. Enseignement du design et didactique de la conception

L'enseignement du design abordé sous l'angle de la didactique de la conception puise son origine dans les travaux de Lebahar (2007) qui mobilise le concept de situation de conception, à entendre en tant que système complexe des connaissances et des actions. Pour Lebahar, la situation de conception se caractérise « en tant que système auto-organisé qui utilise et coordonne des moyens qui permettent au sujet concepteur (le designer) de réaliser des tâches de conception en s'adaptant à différentes situations » (p. 17). Dans le processus de conception, la représentation de l'artefact évolue à travers différents états intermédiaires (croquis, schémas, notes écrites, brouillons, maquettes provisoires, prototypes) qui permettent d'accéder aux différentes compétences mobilisées pendant l'activité de conception par le concepteur. Le concept de situation « délimite simultanément un champ d'observables, d'hypothèses théoriques et de méthodes qui permettent de définir avec précision un objet scientifique : l'activité de conception » (p. 31).

Les travaux plus récents sur la didactique de la conception (Didier et Bonnardel, 2020 ; Tortochot, 2012) prolongent cet intérêt à investiguer l'activité de conception au sein des contextes de formation. Le processus de didactisation se spécifie par l'inscription dans l'institution, la progression dans les apprentissages, la décomposition et la recombinaison dans la pratique de référence, puis la production d'un savoir théorique sur la pratique (Habboub et al., 2008). La centration sur l'activité permet de dissocier la dimension

constructive et créatrice en regard de la dimension productive (Pastré, 2008). La didactique de la conception dépasse une centration sur un enseignement du design pour viser une démocratisation de la conception qui s'adresse aux différents concepteurs de tout ordre, qu'il s'agisse des élèves, des étudiants ou des professionnels amenés à concevoir et à réaliser un artefact (Didier, 2017c). En effet, l'activité de conception est considérée comme une activité complexe qui mobilise des phases de recherche, de questionnement, de génération d'idées, de gestion des contraintes, de création d'hypothèses, d'anticipation et de résolution de problèmes souvent mal définis. Cette activité recèle également une part de créativité et d'inventivité (Didier et Bonnardel, 2020). Dans cette perspective, elle offre la possibilité de développer des compétences essentielles au développement des apprenants et mérite donc d'être travaillée dès le plus jeune âge (Didier et Bonnardel).

Les travaux sur la didactique de la conception s'intéressent dès lors aux différents savoirs spécifiques mobilisés pendant l'activité de conception qui participent à l'émancipation de l'individu. L'activité de conception développe chez l'apprenant des connaissances et des modes d'action qui permettent d'apprendre à penser et à repenser les artefacts, mais également les systèmes, qu'ils soient simples ou complexes. En cela, les travaux de recherche qui s'inscrivent dans la didactique de la conception (Didier et Bonnardel, 2020 ; Lebahar, 2007 ; Tortochot, 2012 ; Tortochot et al., 2020) alimentent et enrichissent les études menées sur l'enseignement du design tout en se nourrissant d'elles.

Conclusion

Cet article a pour ambition de situer l'enseignement du design dans une perspective scientifique à partir de travaux contribuant à formaliser la constitution d'un nouveau champ de recherche adossé à la didactique disciplinaire. L'enseignement du design ouvre de nouvelles perspectives de recherche aussi bien pour la didactique disciplinaire que pour le champ de la discipline du design dont Petit (2017) a montré qu'il est fortement questionné, questionnable, en tant que « mi-lieu » situé entre « art » et « technologie ».

Les différentes études menées au niveau international attestent d'une volonté commune de comprendre les enjeux de formation, d'apprentissage et d'évaluation dans le cadre de la conception et de la réalisation de produits au sein de différents contextes de formations.

Les différentes orientations théoriques soulevées par l'enseignement du design nous invitent à revenir sur son

évolution au sein des différents discours mobilisant une approche didactique. En d'autres termes, faudrait-il favoriser une orientation des différents débats en privilégiant un regroupement de ces thématiques liées à l'enseignement du design sous le joug d'une didactique du design ou celui d'une didactique de la conception ?

L'origine de cette distinction entre conception et design repose sur une tradition de recherche qui puise ses fondements dans les travaux de Lebahar (2007) et Tortochot (2008, 2012). Leur volonté d'employer un appareillage conceptuel (Tortochot et Lebahar, 2008a, 2008b) également mobilisé au sein des autres didactiques disciplinaires a permis de questionner une épistémologie du design en quête d'institutionnalisation et de reconnaissance en regard des autres didactiques disciplinaires. La poursuite de ce questionnement identitaire, épistémologique et didactique resurgit dans des travaux plus récents (Didier et Bonnardel, 2020; Tortochot et al., 2020) qui reviennent sur le rôle central de l'activité de conception considérée comme une activité complexe (Bonnardel, 2006). En effet, l'activité de conception permet de mieux comprendre cette articulation entre conceptualisation et représentation mentale et graphique (Bonnardel).

Ce nouage essentiel dans l'enseignement du design caractérise à la fois une spécificité disciplinaire, mais également une orientation transversale. Cet apport transversal pour le champ de la formation ouvre des perspectives clés à investiguer au sein de l'ensemble des actions de formation et d'apprentissage dans lesquels les acteurs sont amenés à concevoir et à réaliser des objets et des systèmes *dans, pour et par* la formation (Didier et Bonnardel, 2020). En cela, les travaux de formalisation d'une didactique du design (Tortochot et al., 2020; Tortochot et Moineau, 2019) apparaissent incontournables dans la construction du champ de la didactique disciplinaire du domaine des arts et de la technologie. Les recherches menées en didactique du design contribuent à irriguer et à alimenter les différents questionnements travaillés au sein d'une didactique de la conception, mais également au sein de la didactique des arts. La didactique du design apparaît donc incontournable dans le cadre des débats scientifiques qui seront déployés et alimentés au sein de cette revue.

Sur le plan pédagogique, les recherches menées dans le cadre de l'enseignement du design alimentent les débats ouverts par cette revue interdisciplinaire en approfondissant les approches pédagogiques mobilisées au sein des processus de création d'artefacts. La pédagogie de projet

(Boutinet, 2012; Huber, 2005) est souvent convoquée par sa grande similarité au processus de création en design. À travers l'identification des contraintes intrinsèques à tout projet, mais également par les capacités organisationnelles et projectives requises, la pédagogie de projet se voit souvent associée à l'enseignement du design. À l'instar de cette approche pédagogique, l'enseignement du design active à son tour ces trois dimensions du projet à savoir le projet objet, le projet méthode et le projet sujet dans une visée émancipatoire de l'individu (Huber). L'étymologie du terme « design » renvoie historiquement au terme « dessein » (Boutinet) faisant apparaître à travers le temps le dessein (projection interne), le dessin (projection externe). De plus, les deux termes « enseigner » et « dessiner » ont une même racine *signare*. Le premier mot est issu du latin vulgaire *insignare* et, plus classique, *insignire* ou « signaler, désigner ». Le second est issu du latin classique *designare* ou « dessiner » (cf. désigner, également). Cette proximité a tout son sens quand on prend en compte le savoir que construit le designer quand il conçoit.

La recherche en didactique du design au sein d'une revue interdisciplinaire sur la recherche en didactique des enseignements artistiques doit permettre d'alimenter les débats scientifiques actuels sur l'identité de l'enseignement artistique. En effet, il importe de rappeler ici les enjeux liés à l'éducation artistique, selon la Commission suisse pour l'Unesco (2008). Selon ce texte prescripteur, le rapprochement entre les arts et l'éducation vise à utiliser le travail sur des formes d'expression artistique dans un but pédagogique en amenant l'apprenant à vivre l'art sous toutes ses formes, à en faire l'expérience, à le comprendre, à l'apprécier, tout en rappelant son volet actif et réceptif (Commission suisse pour l'Unesco).

Par ailleurs, la revue interdisciplinaire se fixe également pour objectif de dépasser le constat posé par Bamford (2006) sur l'enseignement des arts. En effet, les définitions de l'éducation artistique ont conduit à une hiérarchie implicite et non intentionnelle, qui a pourtant engendré une certaine compétition au sein des arts, conférant une primauté aux arts visuels et à la musique (Bamford). Cette hiérarchie implicite a donné lieu à une primauté de ces deux disciplines. De plus, ceci a conféré au design, au théâtre, à la danse et aux autres formes artistiques peu d'attention de la part des autorités éducatives (Bamford). En cela, cette revue permet de corriger cette compétition et cette hiérarchie implicite, non intentionnelle en conférant aux recherches sur l'enseignement du design un rôle clé et incontournable au sein de l'éducation artistique.

Références

- Addison, N., Burgess, L., Steers, J., & Trowell, J. (Eds.). (2010). *Understanding art education: Engaging reflexively with practice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203019788>
- Aeppli, B. (2011). *Design in der Schule. Argumente und Indizien für die Bezugsdisziplin Design und das Schulfach „Design und Technik“* [Master]. Universität Bern & Pädagogische Hochschule St. Gallen.
http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/10/Aeppli_Design.pdf
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale [Art education in the world: An international survey]. *Revue internationale d'éducation (Sèvres)*, 42, 119–130. <https://doi.org/10.4000/ries.1107>
- Bihanic, D. (dir.). (2019). *Design en regards. Recueil de textes, d'entretiens et témoignages*. Art Book Magazine Éditions.
- Birch, J., Parnell, R., Patsarika, M., & Šorn, M. (2017). Creativity, play and transgression: children transforming spatial design. *CoDesign*, 13(4), 245–260.
<https://doi.org/10.1080/15710882.2016.1169300>
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Solal.
- Bonnardel, N., & Didier, J. (2016). Enhancing creativity in the educational design context: An exploration of the effects of design projectoriented methods on students' evocation processes and creative output. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 80–101.
- Bonnardel, N., & Didier, J. (2020). Brainstorming variants to favor creative design. *Applied Ergonomics*, 83.
<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102987>
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2012.01>
- Commission suisse pour l'Unesco (2008). *Arts et éducation*. Unesco.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: cycle 3*. Neuchâtel: CIIP. <https://www.plandetu-des.ch/web/guest/activites-creatrices-et-manuelles>
- Cusenier, É. et Colson, P. (2019). *Quels postures et gestes professionnels de l'enseignant d'arts appliqués? Favoriser la confiance en soi des élèves de lycées professionnels* [Poster]. Aix-Marseille Université.
<https://hal.science/hal-02318567>
- Cusenier, É. et Tortochot, É. (2019). Les compétences artistiques et citoyennes dans l'activité de création-conception. Étude des « Arts appliqués et cultures artistiques » en lycée professionnel. Dans É. Tortochot, P. Terrien et N. Rezzi (dir.), *Créer pour éduquer, la place de la transversalité* (vol. 16, p. 143–162). L'Harmattan.
- Deforge, Y. (1990). *L'œuvre et le produit*. Champ Vallon.
- Didier, J. (2012). La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques. Dans P. Losego (dir.), Actes du colloque « Sociologie et didactiques: vers une transgression des frontières? », 1314 septembre 2012 (p. 260–270).
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2018>
- Didier, J. (2015). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. Dans N. Giaque et C. Tièche Christinat (dir.), *Freinet et l'école Moderne aujourd'hui* (p. 135–144). Chronique sociale.
- Didier, J. (2017a). De la démarche anthropologique à la posture d'auteur en didactique. Dans G. Giacco, J. Didier et F. Spampinato (dir.), *Didactique de la création artistique: approches et perspectives de recherche* (p. 91–104). EME.
- Didier, J. (2017b). Didactique de la conception et démocratie technique. Dans J. Didier, Y. Lequin et D. Leuba (dir.), *Devenir acteur dans une démocratie technique. Pour une didactique de la technologie* (p. 135–154). UTBM.
- Didier, J. (2017c). Didactique de la conception et démocratie technique. Dans J. Didier, Y. Lequin et D. Leuba (dir.), *Devenir acteur dans une démocratie technique. Pour une didactique de la technologie* (p. 135–154). UTBM.
- Didier, J. (2020). L'originalité en ACM vers une activité technologique. *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne*, 9, 16–17.

- Didier, J. et Bonnardel, N. (2015). Activités créatives et innovations pédagogiques dans le domaine du design. Dans N. Bonnardel, L. Pellegrin et H. Chaudet (dir.), *Actes du 8^e Colloque de Psychologie Ergonomique* (ÉPIQUE 2015) (p. 165–173). <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1972>
- Didier, J. et Bonnardel, N. (dir.). (2020). *Didactique de la conception*. UTBM.
- Didier, J., Botella, M., Attanasio, R. et Palambert, M.-D. (2022). Créer un jardin sonore : transformer des matériaux recyclés en objet pour apprendre. *ISTE OpenScience Education*.
- Didier, J., Perrin, N. et Vanini De Carlo, K. (2016). Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* [Hors série], 1, 113–127.
- Fabre, S. (2015a). Dispositifs d'enseignements en arts plastiques et pluralité subjective : l'exemple du dessin. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56, 9-18. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1002>
- Fabre, S. (2015b). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en didactiques*, 19(1), 39–50. <https://doi.org/10.3917/rdid.019.0039>
- Farsy, S., Chatoney, M., & Tortochot, É. (2017). Practice and impact of the instruments in the « applied arts » curriculum. The case of the French high schools. *Techné Series. Research in Sloyd Education and Craft Science*, 24(2), 13–31. <https://journals.oslomet.no/index.php/technéA/article/view/1874>
- Farsy, S., Elms Pastel, B., & Tortochot, E. (2017, 27-30 July). *The design cognitive process using digital instruments : An enlightening design activity of secondary school pupils* [Paper presentation]. The LearnXDesign. The allure of digital and beyond, London. <https://dl.designresearchsociety.org/conference-volumes/38>
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet à l'école moderne*. Armand Colin.
- Forest, J. (2018). *Rationalité créative et innovation*. ISTE Édition.
- Fustier, M. (1989). *La résolution de problème : méthodologie de l'action*. Éditions ESF & Librairies Techniques.
- Habboub, E. M., Lenoir, Y. et Tardif, M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 21–52). Octarès.
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projet*. Chronique sociale.
- Käser, A. (2017). Technik und Design/Technique et Design. Un nouvel outil didactique pour les activités créatrices et techniques. Dans J. Didier, Y. Lequin et D. Leuba (dir.), *Devenir acteur dans une démocratie technique. Pour une didactique de la technologie* (p. 121–146). UTBM.
- Küttel, A. (sous presse). Enseigner la conception des objets pour développer l'autonomie des élèves. Dans J. Didier, F. Quinche et T. Dias (dir.), *Artefact : enjeux de formation*. UTBM.
- Küttel, A. et Marbacher, V. (2017). Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice. Cultures, langues, environnements et représentations pour construire des dispositifs d'apprentissage au moyen de l'Art et de la Technologie à l'école. Dans G. Giacco, J. Didier et F. Spampinato (dir.), *Didactique de la création artistique : approches et perspectives de recherche* (p. 185–194). EME.
- Laurent, S. (2019). *Le geste et la pensée. Artistes contre artisans de l'antiquité à nos jours*. CNRS.
- Le Boëuf, J. (2006). Jacques Viénot and the « Esthétique Industrielle » in France (1920-1960). *Design Issues*, 22(1), 46–63. <https://www.jstor.org/stable/25224030>
- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Lavoisier.
- Lehrplan 21. (2014). *Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz*, Luzern.
- Lequin, P.-Y. (2020). Apprendre à codécider souverainement dans une société complexe. Dans J. Didier et N. Bonnardel (dir.), *Didactique de la conception* (p. 251–261). UTBM.

- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I. et Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des maîtres. *Revue Éducation et Francophonie*, 40(2), 177–193.
<https://doi.org/10.7202/1013821ar>
- Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constitutifs. *Langages*, 117, 112–125.
<https://doi.org/10.7202/1013821ar>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (1981). *Programme de l'enseignement optionnel technologique spécialisé d'arts appliqués*. (Arrêté du 05.10.1981). MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2008). *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*. (Mene0817383a). Bulletin officiel de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2011). *Design et arts appliqués pour le cycle terminal STD2A*. Journal officiel de la République française.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2013). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*.
<https://eduscol.education.fr/document/30883/download>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2018a). *Design et arts appliqués pour le cycle terminal STD2A*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2018b). *Arts appliqués et cultures artistiques. Classes préparant au baccalauréat professionnel*. Journal officiel de la République française.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2018c). *Arts appliqués et cultures artistiques. Classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle*. Journal officiel de la République française.
- Montiès-Farsy, S. (2018). *Situations d'apprentissage et activités de conception en baccalauréat technologique « Design et Arts Appliqués » : représentations et instruments* [thèse de doctorat]. Aix-Marseille Université.
- Park, J. H. (Ed.). (2016). *Didaktik des Designs*. Kopaed.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53–79). Octarès.
- Petit, V. (2017). Perspectives sur le design. Métier, enseignement, recherche. *Cahiers COSTECH*, 1, 1–31.
<http://www.costech.utc.fr/CahiersCOSTECH/spip.php?article17>
- Rogiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck.
- Roy, É., Tortochot, É. et Moineau, C. (2021). L'expérience de design : une activité transdisciplinaire de création-conception qui s'apprend pour réengager l'élève dans l'activité d'apprentissage. Dans A. Arnaud-Bestieu et É. Tortochot (dir.), *Geste créatif, activité formative. Les enseignements artistiques pour réengager les élèves dans les apprentissages*. L'Harmattan.
- Savoie, P. (2015). Des arts à l'école pour préserver le mode perceptif : l'équilibre cognitif de l'enfant créatif. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 56, 107–116.
<https://doi.org/10.3406/spira.2015.1011>
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8(1), 13–22.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>
- Stables, K. (2020). Signature pedagogies for designing : A speculative framework for supporting learning and teaching in design and technology education. In P. J. Williams, & D. Barlex (Eds.), *Pedagogy for technology education in secondary schools : Research informed perspectives for classroom teachers* (pp. 99–120). Springer International Publishing.
- Stuber, T. (Ed.). (2016). *Technik und Design*. HepVerlag.
- Thomas, V. (dir.). (2019). *Design, regards sur une discipline*. Canopé.
- Tilman, F. (2004). *Penser le projet – Concept et outil d'une pédagogie émancipatrice*. Chronique sociale.

Tortochot, É. (2008). *La place de l'enseignement du design dans les curriculums. Comment sensibiliser les écoliers, collégiens et lycéens citoyens à l'abondance des objets techniques* [communication]. 29^e Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles. Différences et iniquités: enjeux culturels et scolaires pour les sciences et les techniques, Chamonix.

Tortochot, É. (2012). *Pour une didactique de la conception. Les étudiants en design et les formes d'énonciation de la conception* [thèse de doctorat]. Aix-Marseille Université.

Tortochot, É. et Lebahar, J.-C. (2008a). D'une noosphère traversée par les conflits, à une stabilité de 25 ans: l'enseignement du design industriel en France. Dans J.-C. Lebahar (dir.), *L'enseignement du design industriel* (p. 137–171). Lavoisier.

Tortochot, É. et Lebahar, J.-C. (2008b). Genèse de l'enseignement du design industriel en France: les traditions, l'économie, les institutions, les pionniers. Dans J.-C. Lebahar (dir.), *L'enseignement du design industriel* (p. 109–135). Lavoisier.

Tortochot, É. et Moineau, C. (2019). Les mémoires professionnels d'étudiants en design: « discordance créatrice » et renouvellement des pratiques. *Phronesis*, 8 (3–4), 112–127. <https://doi.org/10.7202/1067220ar>

Tortochot, É., Moineau, C. et Farsy, S. (2020). L'énonciation et le dialogue: processus d'apprentissage et compétence professionnelle de conception. Dans J. Didier et N. Bonnardel (dir.), *Didactique de la conception* (p. 77–99). UTBM.

Vial, S. (2015). Philosophy applied to design: A design research teaching method. *Design Studies*, 37, 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2014.12.006>

LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES ET LA MÉMOIRE AGISSANTE DU DESSIN

Laurence **ESPINASSY**
Aix-Marseille Université

Isabelle **CLAVERIE**
Université Bordeaux Montaigne

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES ET LA MÉMOIRE AGISSANTE DU DESSIN

Laurence **ESPINASSY**

Aix-Marseille Université

Professeure des Universités, exerçant à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) d'Aix-Marseille Université. Ses recherches s'inscrivent dans les contours d'un programme « Ergo-Didactique », dont elle est coresponsable (Programme ODE – Laboratoire ADEF – UR 4671) et contribuent au développement du programme relatif aux enseignements artistiques (GCAF). Ses recherches se développent à partir de la mise au jour d'organismes génériques de l'activité enseignante en étudiant initialement la discipline scolaire des arts plastiques.

Résumé

Cinquante ans après son instauration en tant que discipline scolaire, les arts plastiques (AP) sont toujours l'objet de remises en cause récurrentes, notamment par certains partisans de l'apprentissage du « dessin » dans une acception de savoirs strictement techniques. Dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1930/1985), l'objet de cet article est, d'une part, de revenir sur l'origine de ce vieil antagonisme, survivance d'une querelle entre « anciens » et « modernes » et, d'autre part, de réaffirmer les fondements d'une didactique des AP qui ne renie en rien le dessin. D'où viennent de telles remises en question réactivées à intervalles réguliers ? Les programmes d'enseignement actuels sont porteurs de mémoire : quels infléchissements, ruptures et continuités peuvent être identifiés ? Pour quels effets sur les normes et les cadres du travail des professionnels de l'éducation ? La première partie de cet article propose une approche des prescriptions permettant de mettre au jour certains liens de filiation et des nœuds de tension. La deuxième partie revient sur les fondements d'une didactique des AP, telle qu'enseignée aujourd'hui en France, qui continue d'interroger la fonction et la place du dessin.

Mots-clés : enseignement des arts plastiques ; dessin ; mémoire disciplinaire ; didactique.

Isabelle **CLAVERIE**

Université Bordeaux Montaigne

Titulaire à l'Université Bordeaux Montaigne. Son travail de recherche doctorale, entamée au sein du Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (UR 4671 ADEF) d'Aix-Marseille Université questionne la généricité et la singularité des modes de l'agir professoral à l'œuvre au sein de dispositifs culturels à visée transversale.

Abstract

Fifty years after its introduction as a school discipline, the visual arts (AP) are still the object of recurrent questioning, particularly by certain supporters of the learning of "drawing" in the sense of strictly technical knowledge. From a cultural-historical perspective (Vygotski, 1930/1985), the purpose of this article is, on the one hand, to review the origin of this old antagonism, a survival of a quarrel between "ancients" and "moderns", and on the other hand, to reaffirm the foundations of a AP didactics that does not deny drawing. What is the source of such regularly reactivated questioning ? The current teaching programmes are bearers of memory : what changes, ruptures and continuities can be identified, for what effects on the norms and frameworks of the work of education professionals ? The first part of this article proposes an approach to the prescriptions that will allow us to bring to light certain links of filiations and nodes of tension. The second part questions the foundations of a didactic of AP as taught today in France which continues to visit the function and place of drawing.

Keywords : visual arts education ; drawing ; disciplinary memory ; didactics.

Introduction

En 2020, cinquante ans après son instauration en tant que discipline scolaire, les arts plastiques (AP) sont toujours l'objet de remises en cause récurrentes, notamment par certains partisans de l'apprentissage du « dessin » dans une acception de savoirs strictement techniques.

Dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1930/1985), l'objet de cet article est, d'une part, de revenir sur l'origine de ce vieil antagonisme, survivance d'une querelle entre « anciens » et « modernes » et, d'autre part, de réaffirmer les fondements d'une didactique des AP qui ne renie en rien le dessin.

La réactivation aujourd'hui de cet antagonisme est d'autant plus surprenante que divers mouvements artistiques travaillent depuis près d'un demi-siècle dans un esprit post-moderne à gommer la fracture entre tradition et modernité.

Rappelons rapidement que l'objectif majeur de cette discipline d'enseignement général et obligatoire est d'engager les élèves dans un processus productif, créatif, réflexif et culturel, dans la logique du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015). Les programmes actuels d'AP portent une attention particulière aux pratiques du dessin, celles qui travaillent le « rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art », qui ouvrent à « l'autonomie du geste graphique » ou qui participent aux « dispositifs de représentation ». Ils déclinent des questionnements ainsi formulés : « Les différents statuts du dessin », « La ressemblance et ses codes », « Les conceptions contemporaines du dessin : pluralité des modalités et pratiques » (BO n° 11 du 26 novembre 2015 ; BO n° 1 du 22 janvier 2019). À travers ces programmes et leur didactique actualisée, les enseignants sont expressément incités à appréhender le dessin et d'autres savoir-faire (relatifs à la peinture, à la photographie, à la sculpture) à partir de questionnements ambitieux, pensés pour participer aux grandes visées de l'enseignement secondaire.

Alors d'où viennent de telles remises en question réactivées à intervalles si réguliers ? Les programmes d'enseignement actuels sont porteurs de mémoire : quels infléchissements, ruptures et continuités peuvent être identifiés ? Pour quels effets sur les normes et les cadres du travail des professionnels de l'éducation ?

La première partie de cet article propose une approche des prescriptions permettant de mettre au jour certains liens de filiation et des nœuds de tension. La deuxième par-

tie interroge les fondements d'une didactique des AP telle qu'enseignée aujourd'hui.

1. Approche sociohistorique des prescriptions

1.1. Éléments de contexte

En juin 2020, un courrier envoyé par un trio d'inspecteurs généraux de l'Éducation, du Sport et de la Recherche aux formateurs des Universités et des Inspé¹ responsables du Master MEEF² AP explique répondre à une demande ministérielle en travaillant à l'élaboration de propositions « tendant à renforcer la pratique du dessin chez les élèves, principalement en collège, en les « dotant d'éléments de maîtrise technique précis » ». Accompagnant ce courrier, une enquête est soumise aux formateurs qui refusent unanimement d'y répondre. Dans une lettre ouverte justifiant ce choix, les signataires déplorent la dimension rétrograde d'un questionnaire « attaché à une histoire ancienne qui vit l'enseignement des AP succéder à l'enseignement du dessin ». Il apparaît qu'en portant la focale sur la nature techniciste du dessin, la mission d'expertise évacue la dimension expressive et réflexive de la pratique graphique ainsi que les construits historiques (Chevallard, 1997) ayant structuré la didactique des AP. Parmi ces derniers, un changement de paradigme conséquent va opérer une bascule faisant figure d'acte fondateur : « D'une discipline qui privilégiait les savoir-faire, les résultats, on passe à une discipline qui accorde une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, 1997, p. 49). Ce changement de paradigme résulte d'un long processus ponctué par un ensemble de prescriptions, par moments contradictoires, autour précisément du rôle du dessin dans la formation des élèves – les prescriptions étant entendues ici comme « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10).

1.2. Histoire de la discipline des arts plastiques : quelques repères

L'investigation des prescriptions régulant les enseignements du dessin et des AP nous a permis de saisir la genèse de ces construits historiques. Nous en restituons de manière très synthétique les principaux repères collectés sur un large empan temporel – de la période de l'Ancien Régime jusqu'à la période actuelle –, en centrant notre attention sur les frottements idéologiques avec lesquels les enseignants ont (eu) à composer :

¹ Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.

² Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

- Instauration, lors de la création des Académies en 1648, d'un enseignement artistique à visée culturelle en rupture avec la formation professionnelle des corporations, porteur d'une réflexion sur les contenus de l'enseignement du dessin. Deux conceptions de cet enseignement sont alors mises en tension : l'une tournée vers l'acquisition d'« une technique dont la maîtrise est plus ou moins [...] poussée, selon le domaine professionnel concerné » ; l'autre centrée sur la connaissance et « la mise en forme au service de l'expression » (Roux, 1997, p. 114).
- Ligne de fracture ayant opposé tout au long de la seconde moitié du XIX^e siècle les théories de Félix Ravaisson et d'Eugène Guillaume, responsables, pour le premier en 1853 et pour le second en 1873, d'une commission missionnée par les ministres de l'Instruction publique de l'époque pour réformer l'enseignement du dessin. La « méthode Guillaume », selon laquelle l'objet de l'enseignement du dessin « est beaucoup moins de stimuler la personnalité de l'élève [...] que de le mettre en état de reproduire avec une exactitude rigoureuse les modèles qu'on place sous ses yeux » (*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911) dominera jusqu'à la Réforme de 1909.
- Émergence, lors de l'édition des programmes de 1909, d'une « ouverture "pédagogique" en faveur de la diversification des approches et des moyens, étendus à la couleur et au modelage » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 28) – ouverture opérant un « renversement de perspective » (Beuvier, 2009, p. 104) poursuivie par la Réforme de 1938 du Front populaire, mais mise à mal par la Réforme de 1943 sous le Régime de Vichy –, cette « remise en ordre » des apprentissages ayant « très probablement contribué à forger, dans l'après-guerre, l'image d'un enseignement "doctrinaire et académique du dessin" » (D'Enfert et Lagoutte, 2004, p. 72).
- Publication de différentes instructions concernant l'enseignement du dessin venant éclairer les contenus de nouveaux programmes en 1963. Si l'apprentissage du dessin reste alors l'élément principal des enseignements artistiques, un nouveau concours intitulé « Diplôme de Dessin et Arts Plastiques » est instauré en octobre 1952. L'intitulé retenu fait « apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée » (Baqué, 1985, p. 26).
- À partir des années 1960, bascule notionnelle du dessin vers les AP générée par une institution scolaire souhaitant affirmer son autonomie vis-à-vis des institutions artistiques traditionnelles (Château, 1991). Ouverture sur les pratiques artistiques héritières des avant-gardes du début du siècle contribuant à modifier en profondeur l'enseignement du dessin dont les finalités étaient restées jusqu'alors « autoréférencées et autolégitimées dans un périmètre intrascolaire totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique » (Gaillot, 1997, p. 53).
- Remaniement du ministère de l'Éducation avec la création en 1959 du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Affaires culturelles – la direction de ce dernier étant confiée à André Malraux déclarant devant le Sénat : « La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous » (8 décembre 1959).
- Construction d'une « école nouvelle » valorisant l'expérience sensitive et motrice de l'élève. Conceptions pédagogiques en rupture avec certains modèles antérieurs. Filiation avec les orientations du plan Langevin-Wallon (1946) inspiré des travaux de Célestin et d'Élise Freinet. Au cœur de ce renouveau : le rôle joué par les Colloques de Caen (novembre 1966) et d'Amiens (mars 1968) rassemblant acteurs du système éducatif, autorités administratives et personnalités politiques au sein de différentes commissions.
- Rôle spécifique de la commission C du Colloque d'Amiens (1968) consacrée à « La formation culturelle de l'individu – Rôle et place de l'éducation artistique ». Remise en question du compartimentage des enseignements et appel à sortir de l'espace de la classe, « cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement racine » (Colloque national d'Amiens, Rapport préparatoire, commission C, p. 213).
- Retombées institutionnelles du Colloque d'Amiens. Vaste mouvement de fond annonçant la mise en place d'un système partenarial croisant institutions des mondes culturels et éducatifs. Instauration du « tiers-temps pédagogique » (Arrêté ministériel du 7 août 1969) à l'école élémentaire – la sous-commission à l'origine de cet arrêté pointant une critique de ce qu'elle appelle « le "didactisme", "c'est-à-dire la leçon magistrale" qu'elle recommande d'abandonner au profit de la mise en œuvre "de toutes les ressources des méthodes actives" en substituant au "référentiel livresque traditionnel la vie moderne elle-même" » (Khan, 2008, p. 44-45).

– Conjointement à ces mesures, modification et renforcement des enseignements artistiques en termes de contenus et de formation. Création en 1969 d'une option A7 AP et architecture en complément de l'option facultative créée en 1941. Ouverture à l'Université Paris 1 d'une Unité d'Enseignement et de Recherches (UER) d'AP, sui-

vie, en 1972, de la création au Capes³ d'une « section J : Arts plastiques » puis en 1975 de l'agrégation d'AP. La parution de nouveaux programmes au collège en 1977 et au lycée en 1981 viendra parachever la conversion de l'enseignement du dessin en un enseignement des AP.

3 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

Tableau 1 Les différentes périodes mettant l'accent sur les contrastes et les contradictions de l'enseignement du dessin et des Arts Plastiques

Récurrents thématiques	Ancien Régime à III ^e République	Education nouvelle à Front Populaire	Années 1950 à Colloque d'Amiens	Années 1970 à aujourd'hui
Statut du personnel enseignant	Artisan Artiste Maître de dessin Architecte Ingénieur Professeur des arts de dessin	Maître de dessin Professeur de dessin <i>Professeur d'histoire ?</i> <i>Professeur spécial ?</i> <i>Tout enseignant</i>	Professeur de dessin Professeur de dessin et d'arts plastiques Professeur d'arts plastiques	Professeur d'arts plastiques Toute discipline avec certification Intervenants extérieurs
Statut des enseignements artistiques	Professionnel Académique Obligatoire	Obligatoire Facultatif Récréatif Autre discipline	Obligatoire Facultatif Activité	Obligatoire Facultatif Diversification Partenarial
Finalité des enseignements artistiques	<i>Outil de formation</i> <i>Instrument de culture</i>	<i>Développer la pensée,</i> <i>l'imaginaire, l'activité</i> <i>Remise en ordre</i>	Créativité Lier expérience et connaissance Inscrire l'élève dans le monde <i>Education de la personne</i> « Didactisme »	Appréhender le fait artistique Construire un projet Formation Développement culturel
Recours aux références artistiques	<i>Modèles - Copies</i> <i>Education au goût</i> Confrontation aux grands maîtres Appropriation	Confrontation Emulation Contact direct <i>Histoire de l'art</i> Dogmatisme Analyser des impressions Comprendre des civilisations Projections Lié à la pratique	Contact direct <i>Evènement</i> <i>Progression</i> <i>Art bourgeois</i> <i>Art vivant</i> Modèles <i>Passé - Présent</i> Œuvres + artistes Sociabilité Culture jeune	Ressources locales Galeries scolaires Partage du sensible Œuvres + artistes Ressources variées <i>Approche universaliste</i> <i>Pratiques dites « mineures »</i> <i>(in)égalité territoriale</i>
Approche de la pratique	<i>Savoir-faire</i> <i>Langage plastique</i> <i>Rationalité</i> Eclairée par les apports théoriques Portée universelle	<i>Imitation</i> <i>Recette</i> <i>Expression</i> <i>Retour critique</i> <i>Savoir faire</i> Plurielle	Langage Code Rigueur Expression <i>Expérimentation</i> <i>Exercice</i> Questionnements Autonomie Projet	Réponse à un problème Questionnement Exploration Projet Théorie - Pratique réflexive Pensée logique Pensée concrète
Parole des élèves	<i>Hiérarchie maître - élèves</i> <i>Réflexion discursive</i> Explications orales	Développée dans les activités	Rôle nouveau Visible - Dicible	Oral + pratique Sollicitation (débat - verbalisation) Libérée <i>Expression</i> <i>Processus de</i> <i>seconдарisation</i>
Coordination entre les disciplines		Recommandée Reconnaissance institutionnelle Juxtaposition Transposition	Crédibilité Rigueur Egale dignité Hiérarchisation <i>Juxtaposition</i> <i>Pluridisciplinarité</i>	HDA Croisement Projet Culture partagée Ecrit oral image <i>Pédagogie du détour</i>
Enseignement - Education artistique		Activités facultatives	Education par / à l'art <i>Connaitre / aimer</i>	<i>Scolarisation</i> <i>Déscolarisation</i>

1.3. Un registre prescriptif instable et variable

L'identification de ces quelques repères révèle une forme d'instabilité et de variabilité dans l'élaboration des construits historiques régulant l'enseignement du dessin et des AP. L'investigation sociohistorique de ces prescriptions fait apparaître des fluctuations, voire des antagonismes forts, concernant plus particulièrement deux clivages récurrents. Le plus ancien met en tension deux représentations de l'apprentissage du dessin : standardisée, ou expressive et réflexive. Le plus récent est relatif à une forme de disjonction entre l'éducation culturelle et l'enseignement artistique : les situations motivantes de l'extraordinaire des projets étant fréquemment mises en friction avec les enjeux didactiques de l'ordinaire de la classe (Bouveau et Rochex, 1997).

Les enseignants composent depuis longtemps avec la variabilité constitutive des prescriptions et l'instabilité des textes institutionnels⁴. Ils perçoivent ces derniers comme des artefacts prescriptifs témoins de l'empreinte du social sur l'institution éducative qui nécessite un travail de reconception et de recontextualisation : « L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que celles-ci soient abouties ou non. C'est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle » (Amigues et Lataillade, 2007, p. 9).

Cette mémoire agissante oriente et régule les « gestes didactiques de métier » (Brière-Guenoun, 2017). Elle s'inscrit dans l'histoire collective du travail renvoyant à un genre du métier qui « marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et du coup, la signifie » (Clot et Faïta, 2000, p. 14). Il en va de même pour la place du dessin qui agit en tant que mémoire agissante en cours d'AP. Comment peut-on imaginer évacuer de la réflexion disciplinaire la dimension sociohistorique de cette forme sociale ? Pourquoi vouloir externaliser tout un pan historique du champ disciplinaire et sa genèse ? Cette volonté d'extraire le dessin du terreau de la didactique des AP revient à l'assécher et à altérer la dynamique sur laquelle formateurs et enseignants actuels prennent appui pour mener à bien leur mission.

⁴ Cf. Annexe 1.

2. Fondements d'une didactique des arts plastiques telle qu'enseignée aujourd'hui

Il s'agit de resituer les questionnements posés par la disciplinarisation des AP au sein du système scolaire.

2.1. Qu'est-ce qu'une « discipline scolaire » ?

Une discipline se définit comme « une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel » (Chervel, 1988), en cherchant historiquement autant à discipliner les esprits qu'à inculquer des savoirs. Dans l'impossibilité de saisir la totalité du réel et dans la nécessité de se doter d'outils particuliers d'études, selon des problématiques toujours locales, « les disciplines existent parce que l'homme, dans son désir de comprendre le réel, ne peut en embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles » (Develay, 1992, p. 34). Astolfi et Develay soulignent que « l'école n'a jamais enseigné des savoirs, mais des contenus d'enseignement qui résultent de croisements complexes entre une logique conceptuelle, un projet de formation et des contraintes didactiques » (Astolfi et Develay, 1996, p. 46). D'un point de vue épistémologique, une discipline résulte donc d'un processus de sélection des savoirs, lié au fait que nulle science ne peut prétendre saisir le réel, mais elle en constitue toujours une « coupe », sélective et partielle, nécessaire pour en permettre une visibilité et une intelligibilité. Cet aspect épistémologique est un des facteurs de la transposition didactique (Chevallard, 1992).

D'un point de vue institutionnel et organisationnel, une discipline pourra être définie à partir de quatre espaces principaux : « celui des prescriptions (via les textes officiels notamment), celui des recommandations (via la formation, les manuels, les associations...), celui des représentations et celui des pratiques » (Reuter, 2007, p. 59).

2.2. Discipliner les arts plastiques ?

L'effort de Gaillot pour sortir du non-pensé et du non-dit des pratiques en cours d'AP s'est heurté à certaines réticences (Gaillot, 1997). D'une part, face à une valorisation romantique de l'opacité des pratiques artistiques, signe du talent et de l'originalité des créateurs ou des interprètes, poser une didactique des AP est vécu comme « un déni du mystère, un mépris de l'esthétique et de la part d'ineffable dans l'art », mais d'autre part, « on peut aussi avancer l'hypothèse d'un refus de réduire les pratiques concernées aux savoirs qu'elles mobilisent. L'effort d'identifier et d'explicitier

ces savoirs peut en effet paraître dérisoire et trompeur si l'essentiel est ailleurs» (Perrenoud, 1998, p. 510). En effet, depuis ses débuts, l'enseignement des AP est traversé par des incertitudes, des conflits de savoirs, des débats de normes, des rapports de force et de sens, concernant, d'une part, les champs de savoirs qu'ils recouvrent, et, d'autre part, la sélection et la hiérarchisation des savoirs scolaires. Pourtant, cela fait cinquante ans que les AP sont enseignés.

Alors, s'il y a transposition didactique en AP, de quelle nature est-elle ? En AP, il est difficile de définir le champ explicite de savoirs savants (académiques, attestés sur le plan épistémologique par la communauté scientifique) qui s'imposerait comme savoir de référence, et cette situation complexifie la question du savoir à transmettre et du contrôle des acquisitions. Le champ des savoirs savants qui se rapportent à cet enseignement est, du point de vue théorique, situé en Sciences de l'Art (Histoire de l'art ; Esthétique ; Critique artistique...) et, d'un point de vue pratique du côté des « savoirs experts » des peintres, sculpteurs, photographes...

Peut-on emprunter à Martinand (2000) le concept de « pratiques sociales de référence » pour aider à penser ce qui se joue en AP ? L'auteur propose une vision élargie de la transposition didactique en mettant en avant les objets sur lesquels on travaille, les problèmes qu'on résout, les rôles sociotechniques dans le cadre d'une pratique socialisée. L'idée étant de modéliser les pratiques sociales sur lesquelles prennent appui les disciplines scolaires dans une perspective d'aide aux décisions pour l'action et/ou l'intervention (Brière-Guenoun, 2017). La prédominance est donnée à la cohérence de la pratique de référence qui doit être transposée dans l'enseignement (Martinand, 1986), tout en considérant que les processus en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas réductibles à la seule reproduction de la pratique.

Notons que, contrairement à certaines conceptions de l'apprentissage, ce champ ne distingue pas les savoirs des pratiques. Or, l'ambition de poser « les éléments d'une didactique critique des AP » (Gaillot, 1997) équivaut à celle d'élucider ces principes d'articulation pratique-réflexion-théorie, et à les transposer en classe. Perrenoud (1998) plaide « qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs » (p. 489) et que « pour retrouver les phénomènes de transposition dans toute leur complexité, l'éducation physique, les arts, les langues ou les formations professionnelles offrent des terrains fertiles, au moins pour s'affranchir des savoirs savants, des disciplines, voire de la forme scolaire » (p. 491).

Pour rendre compte des réalités sociales qui donnent sens aux savoirs enseignés, faut-il alors faire appel au concept de « savoirs experts » ? Pour Johsua (1996), les savoirs sur la pratique, qu'il établit à partir de la musique et de l'enseignement musical en les qualifiant de « savoirs experts », constituent une source de savoirs de référence pour l'enseignement. Dans une transposition didactique, il note que les savoirs savants, lors de leur transformation en savoirs enseignés, perdent le lien avec ceux qui les ont élaborés, alors que les savoirs experts « gardent au contraire une proximité beaucoup plus grande avec les groupes physiquement repérables qui garantissent l'expertise » (Johsua, 1996, p. 68). Cette spécification des savoirs experts enrichit les perspectives d'étude des processus transpositifs et joue un rôle non négligeable dans les processus de légitimation des pratiques scolaires correspondantes (Johsua, 1996). Rogalski et Samurçay (1994) montrent que les savoirs experts ne sont pas jugés à l'aune d'une validité théorique mais de leur efficacité pratique, et que leur pertinence pour l'action importe davantage que leurs fondements scientifiques.

Ces références aux « savoirs experts » et aux « pratiques sociales de référence », qui prennent leur source à l'extérieur de l'école, sont des savoirs en jeu dans les situations d'enseignement qui donnent du sens à ce que les enseignants font faire aux élèves pour apprendre. La pratique du dessin est socialement largement partagée. Elle entre de fait dans les salles de classe, sans que l'on ait besoin de l'y enfermer : de la petite enfance à l'âge adulte, on crayonne, on trace, on représente... de façon naïve ou plus experte, pour s'amuser, pour penser, pour raisonner, pour travailler, pour créer... Il ne s'agit donc pas en cours d'AP de figer un apprentissage dans ses contours techniques, mais de « donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités » (Amade-Escot, 2013, p. 84).

Perrenoud soutient qu'aucun enseignant ne transmet véritablement des savoirs (même en mathématiques ou en sciences), mais qu'il suscite des activités, des tâches, des situations à travers lesquelles – dans le meilleur des cas – les élèves construisent des savoirs. Ces derniers reflètent plus ou moins fidèlement ceux que l'enseignant avait en tête. « Plus le reflet est fidèle et plus les situations sont stéréotypées (cours et exercices), plus il est tentant de penser cette reconstruction comme une simple transmission de « vases communicants ». Plus l'apprentissage est incertain, plus il dépend d'activités, plus il devient évident que la transposition didactique n'est pas un pur parcours du savoir, mais passe par des situations et des pratiques qui ne contiennent pas les savoirs, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant » (Perrenoud, 1998, p. 510).

Aujourd'hui, l'EAC⁵ invite l'École à sortir d'elle-même en sollicitant de multiples formes de partenariats entre le monde scolaire et les mondes de la culture (BO n° 19 du 9 mai 2013). Cette redéfinition ouverte et transversale opère une extension et une complexification du rôle de l'enseignant, qui requièrent des formes innovantes de travail interdisciplinaire: d'abord entre les disciplines artistiques elles-mêmes, entre celles-ci et les autres disciplines scolaires, et enfin entre le monde de l'école et les mondes de la culture en dehors d'elle.

Nous nous sommes intéressées à la conception de ces situations d'apprentissage en AP, en EAC, et d'autre part à « l'étude des effets du contexte qui les engendre, du contexte didactique qui leur donne leur sens » (Jaubert, 2017, p. 96), d'autant plus, quand ce sens a une portée créative et artistique. Les recherches que nous avons menées au cœur des classes d'AP pendant plus de dix ans ont permis d'étudier les ressorts de l'action conjointe des élèves et du professeur (Espinassy, 2019). L'analyse des situations d'apprentissage en AP montre qu'un ensemble de décisions et d'opérations de la part du professeur et des élèves rend en fin de compte la culture assimilable par ceux qui veulent ou doivent se l'approprier. L'enseignement des AP contribue à un projet de « didactique élargie » où la spécificité des enseignements artistiques pourrait enrichir l'anthropologie de la didactique de Chevallard (1994).

Comment les enseignants s'efforcent-ils de faire « ce qu'on leur demande » ? De quelles ressources disposent-ils ?

5 Éducation Artistique et Culturelle.

De quels moyens se dotent-ils pour le faire ? Concernant le dessin, l'exemple ci-après en donne un aperçu très rapide.

3. Une ligne qui chemine

Il s'agit d'une proposition qui vise à introduire le cours d'AP en classe de 6^e en tout début d'année. Les élèves du cycle 3^e découvrent pour la plupart cet enseignement sous cette forme. Cet exemple, qui n'a rien d'un cours exceptionnel, résume à nos yeux plusieurs visées et modalités d'apprentissage en AP.

Dans un premier temps, le professeur soumet à l'écoute des élèves un court texte qui s'intitule *La ligne qui chemine*: « La ligne entre en haut à gauche de la feuille. Elle est calme. Brutalement, elle part en courant jusqu'au bord droit; elle est obligée de freiner! Elle repart très en colère. Elle rencontre un obstacle et le saute, puis un deuxième qu'elle contourne. Elle est essoufflée. Elle s'arrête et éternue. Elle est triste d'avoir attrapé froid, mais le soleil arrive. Elle éclate de rire et elle sort en sautillant par l'angle en bas à droite ».

Les élèves disposent d'une feuille A5 et ont pour consigne d'utiliser tous les outils de la trousse, feutres, crayons, etc. pour tracer le parcours de cette ligne. Le professeur reprend alors la dictée du texte, phrase par phrase, jusqu'à ce que l'ensemble de la classe ait terminé le dessin de ce cheminement au bout d'un quart d'heure environ.

6 Cours moyens 1 et 2 de l'école primaire et sixième au collège.



Figure 1

« *La ligne qui chemine* » (Utiliser tous les outils de la trousse, les feutres, les crayons...). Classe Sixième

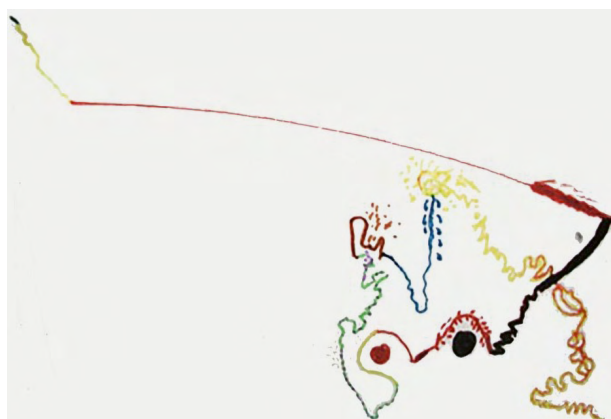


La ligne entre en haut à gauche (de la feuille) ; elle est calme ; brutalement, elle part en courant jusqu'au bord droit, elle est obligée de freiner !

Elle repart très en colère. Elle rencontre un obstacle et le saute ; puis un deuxième qu'elle contourne. Elle est essoufflée. Elle

s'arrête et éternue. Elle est triste d'avoir attrapé froid ! Mais le soleil arrive, elle éclate de rire et elle sort en sautillant par l'angle en bas à droite ...

Format de chacun des 5 exemples : 21 x 14,85 cm



Quelles vertus d'apprentissage peut-on prêter à cette situation ? Cette façon d'entrer dans les AP s'apparente à la forme d'une dictée, forme scolaire (Vincent, 1994) bien connue des élèves issus de l'école primaire. Or, un décalage s'installe entre la tradition de la dictée où chacun doit restituer sans faute d'orthographe le même texte et la situation transposée aux AP. Il s'agit que chacun traduise sous forme graphique une expression verbale en la transposant en langage plastique. La variété des réponses est attendue et l'affichage permet à chacun de voir les propositions des autres et de discuter ensemble de la pertinence des choix du tracé et de l'efficacité des moyens choisis (outils, couleur, épaisseur, geste...) par rapport à l'expression de la ligne voulue : calme, triste, en colère... C'est alors l'occasion pour l'enseignant de faire entrer les élèves dans le domaine du vocabulaire spécifique des AP qui permet de nommer les types de lignes. Les élèves découvrent à l'affichage les

moyens initiaux du dessin. Là où ils constatent que telle ligne est « grosse » puis « fine », « foncée » puis « claire », qu'elle s'arrête, qu'elle repart, etc., le professeur va montrer des « contrastes » et poser les bases du vocabulaire élémentaire lié à la ligne, au trait, à la trace : ouverte, fermée, droite, courbe, brisée, rythmée, orientation, direction, situation dans l'espace... Ainsi, une part du vocabulaire lié au champ du dessin, à la manipulation du médium graphique est abordée en cette première séance et pourra être reprise et approfondie au fur et à mesure du cheminement et des avancées didactiques. Cette situation d'enseignement, d'apparence simple et de mise en œuvre rapide, offre la possibilité de proposer des références artistiques ayant trait au dessin en regard des productions variées des élèves tout en développant un langage commun. Notons également que ce cadre de travail, sous une apparence ludique est assez exigeant et permet au professeur de diagnostiquer

de façon précoce les élèves ayant des difficultés de compréhension de certains termes (obstacle, contourner...), de situation dans l'espace (en haut à gauche, le bord droit...), d'adaptation aux changements (prise d'autonomie, rapidité, étonnement...).

Cette proposition est en accord avec les programmes d'enseignement disciplinaires et les compétences visées dans le socle commun de compétences, connaissances et culture. Il ne s'agit pas en effet d'apprendre strictement à « faire un dessin » dans le sens générique du terme, comme « représentation ou suggestion des objets sur une surface, à l'aide de moyens graphiques »⁷, mais d'engager les élèves à (se) saisir (de) la grammaire et (de) l'esprit du geste, à découvrir la multiplicité des champs d'expression et d'investigation du dessin en interrogeant de façon progressive tout le long de leur scolarité « les qualités du trait et de la ligne dans toutes leurs dimensions spatiales et temporelles, représentatives ou expérimentales, visuelles ou matérielles »⁸.

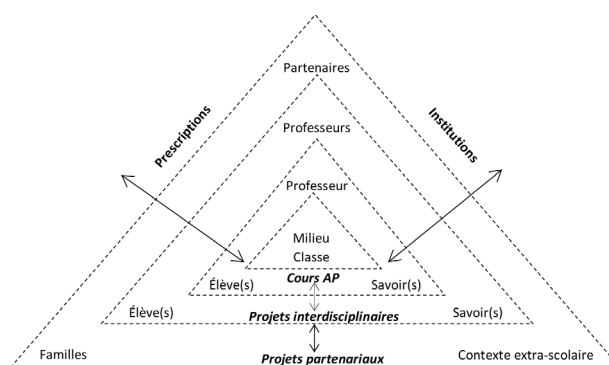
4. Discussion

Au-delà de cet exemple modeste, les analyses et les investigations menées par ailleurs nous amènent à considérer que technique et expressivité relèvent d'une dynamique non exclusive l'une de l'autre, mais complémentaire. Cette complémentarité est la résultante d'une conversion historique de l'apprentissage. On est passé d'un cadre d'enseignement à un autre: « de l'imposition (étymologiquement poser-dans), l'enseignant donnant au préalable à l'élève toutes les modalités de la « bonne réalisation », à la proposition (poser-devant), l'enseignant sollicitant de la part de l'élève, par le biais d'un dispositif déclencheur, des initiatives tant intellectuelles que plastiques » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 58). La dynamique procédurale engageant l'élève à dérouler « une ligne qui chemine » ancre « l'apprendre à dessiner » dans un registre appelé à déborder le cadre des acquisitions techniques sans les évacuer pour autant. Elle entre en résonance avec les fondements de la didactique des AP qui déploie tout le long du temps didactique principal des objets de savoir à éprouver plutôt qu'à appliquer, conférant à l'apprentissage un caractère productif et non reproductif (Claverie, 2001). Elle invite également à revisiter la notion d'outil technique en l'annexant à l'action du couple « acte instrumental – instrument psychologique », source du développement des fonctions psychologiques supérieures

des élèves (Vygotski, 1930/1985). Cette conception historico-culturelle de l'activité graphique explique cet apparent « refus des « techniques » » (Fabre, 2015, p. 178). Utiliser, manipuler un outil, emprunter une technique découle de procédures, qui, en dépassant la sphère du nécessaire et de l'adaptation, relèvent d'une activité complexe de reconception et de réorganisation de l'action qui est portée par des artefacts culturels: « L'espace graphique qui contient des figurations, des symboles ou des signes est un espace significatif, élaboré par l'être humain, pour être, comme le langage parlé, médiateur de significations » (Netchine-Gryndberg et Netchine, 1989, p. 102).

Ainsi conçu, l'apprentissage du dessin répond à deux enjeux majeurs de l'enseignement: inscrire les élèves dans le texte du savoir (Mercier, 1985), tout en décontextualisant les connaissances assimilées de façon à permettre à chacun d'« entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques comme sujet majeur et non en tant qu'élève » (Brousseau, 1988, p. 323). Nous renouons ici avec l'approche anthropologique de la notion d'étude définie par Chevallard comme interrogeant « le sens de savoirs enseignés du point de vue de leur pertinence sociale et culturelle en lien avec les œuvres de la société auxquelles ils se réfèrent » (Brière-Guenoun, 2017, p. 31).

Figure 2
Dimension actualisée et élargie de la didactique des AP au sein du système éducatif



En début de texte, nous évoquons la présence de nœuds de tension au sein des textes prescriptifs et la persistance de clivages récurrents. Concernant la question de l'apprentissage du dessin, nous avons montré comment la didactique des AP repose sur un projet éducatif qui met la pratique exploratoire et réflexive au cœur de ses dispositifs d'enseignement, où la maîtrise des savoirs est toujours interrogée en vertu du projet artistique des élèves. Cela

⁷ Dictionnaire *Le Petit Robert*.

⁸ <http://www.50degresnord.net/fracpicardie>

permet de dépasser l'antagonisme entre sens et technique pour servir l'intérêt et le «développement de compétences propices à la plasticité du penser et du faire» (Espinassy, 2016, p. 81).

La dynamique des «possibilités d'action» sous-tend et régule le processus d'émergence des «savoirs investis» (Schwartz, 2002) en cours d'AP qu'il revient aux sujets agissants de s'approprier et d'opérationnaliser en situation (Espinassy et Saujat, 2016). Cette logique d'ouverture et de marges de manœuvre (Clot et Simonet, 2015) gagne à se diffuser dans le hors-champ de la classe pour se déployer dans des pratiques interdisciplinaires et partenariales (Figure 1), mettant à mal le «compartimentage» des enseignements dénoncé par le Colloque d'Amiens, «dont la clôture constitue une organisation particulière de l'étude» (Chevallard, 1996, p. 115).

La mise en œuvre d'une recherche-intervention menée auprès d'un collectif d'enseignants au lycée tend à infirmer cette hypothèse et révèle une dimension actualisée et élargie de la didactique des AP au sein du système éducatif. N'ayant pas le loisir de développer dans cet article le contexte de cette recherche (Claverie, 2021), nous resserons notre propos sur un point d'analyse. En investiguant la manière dont les différents acteurs d'une équipe pédagogique plurielle s'emparent de nouvelles prescriptions en matière de pratiques culturelles et artistiques au sein du curriculum scolaire au lycée, cette recherche a révélé une spécificité des modalités de cours en AP qui a infléchi les façons d'enseigner de l'équipe. La place de la pratique en AP, accordant une attention particulière au processus, au tâtonnement, à l'erreur, s'est révélée source et ressource de réflexions et d'actions pour l'ensemble de ce collectif interdisciplinaire engagé dans un dispositif partenarial consacré à l'analyse filmique⁹. En effet, ces professeurs étaient soucieux de développer une culture du débat permettant de déployer la parole des élèves trop souvent minimisée en situation de cours ordinaire. La dimension expérimentale de la pratique, caractérisant le genre professionnel des professeurs d'AP (Espinassy, 2003), est venue éclairer sous un jour nouveau l'entrée dans la conduite des pratiques langagières dans l'ensemble des disciplines engagées (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003): une forme de «droit au tâtonnement discursif» bousculant les rapports de place enseignants-élèves (Moussi, 2016) a été introduite dans les pratiques de classe.

Conclusion

Dans l'enseignement des AP, comme pour les autres disciplines, l'opérateur ne fait pas que déployer ses compétences pour réaliser la tâche: il les construit et se construit en prenant appui sur elle. La didactique professionnelle a développé une théorie des situations d'apprentissage où les apprenants sont confrontés «à des situations judicieusement choisies, qui comportent un problème, pour lequel les acteurs ne possèdent pas de procédure leur permettant d'aboutir à coup sûr au résultat» (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 131).

Du point de vue des pratiques d'enseignement, nous questionnons «l'apport scolaire des pratiques artistiques en tant que développement opératoire de l'agentivité et de la réflexivité des élèves» (Fabre, 2015, p. 17). Les jeux de perméabilité activés entre champ et hors-champ de la classe invitent à appréhender les AP comme une discipline-ressource contribuant à dépasser le clivage précédemment évoqué entre projets culturels et apprentissage disciplinaire.

La prise en compte des recherches portant sur le caractère situé des apprentissages (Amade-Escot, 2013; Espinassy et al., 2016) par les instances dirigeantes du ministère de l'Éducation nationale permettrait de revenir sur les représentations erronées des disciplines enseignées lors de l'élaboration de textes prescriptifs, pour se rapprocher du réel de l'activité des enseignements artistiques. L'apport d'investigations menées *in situ* en concertation avec les acteurs de terrain peut en effet contribuer à répondre de façon incarnée aux questions de métier, parmi lesquelles: pourquoi donc apprendre à dessiner? Pour quoi faire? Selon quel projet?

⁹ Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma.

Références

- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactiques en construction, construction de la didactique* (p. 63–83). De Boeck Université.
- Amigues, R. et Lataillade G. (2007, 2831 août). *Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. [Symposium]. Congrès AREF, Strasbourg.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. ESF.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1996). *La didactique des sciences*. PUF.
- Baqué, P. (1985). Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants. *Les amis de Sèvres*, 120, 23–33.
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890–1915. Art de l'enfance et essence de l'art. *Gradhiva*, 9, 102–125.
- Bouveau, P. et Rochex, J.-P. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Hachette – CNDP.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* PUR.
- Brondeau-Four, M.-J. et Colboc-Terville, M. (2018). *Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*. <https://eduscol.education.fr/document/5578/download>
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9, 309–336.
- Château, D. (1991). Une question de discipline : esthétique et sémiologie. *CinémAction*, 58, 138–141.
- Chervel, A. (1988). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12(1), 73–111.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J. L. Martinand et Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135–180). La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise, et M. J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 83–122). IREM.
- Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique la figure du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17(3), 17–54.
- Claverie, I. (2001). Cadre, limites et repentirs. *In Situ*, 11, 1–2.
- Claverie, I. (2021). Travail partagé et cohérence (inter) disciplinaire autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 18, 71–92. <https://doi.org/10.4000/ced.3039>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7–43.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31–52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J. M. Evesque, A. M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J. L. Vayssière (dir.), *Actes du 37^e Congrès de la société d'ergonomie de langue française*. GREACT et SELF.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.
- Enfert (d'), R. et Lagoutte, D. (2004). *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. INRP.
- Espinassy, L. (2003). Peut-on parler de genre professionnel dans l'enseignement des arts plastiques au collège ? Dans R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (dir.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité* (p. 83–93). Skholê.
- Espinassy, L. (2016). Enseigner l'histoire des arts au collège : un révélateur des savoirs et compétences du professeur d'arts plastiques. *Ergologia* 16, 69–88.

Espinassy, L. (2019). *De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique* [Note de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation]. Aix-Marseille Université.

Espinassy, L. et Saujat, F. (2016, 21–23 septembre). *Enseigner les arts plastiques: organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur* [symposium]. 51^e Congrès International de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF). Marseille.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490/document>

Espinassy, L., Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F., Félix, C. et Mouton, J.-C. (2016, 21–23 septembre). *Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE: apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie* [symposium]. 51^e Congrès de la SELF. Marseille.

Fabre, S. (2015). Dispositifs d'enseignements en arts plastiques et pluralité subjective: l'exemple du dessin. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56, 9–8.

Fabre, S. (2015). Développement du dessin, développement par le dessin: penser la classe d'arts plastiques dans une perspective vygotskienne. Dans J. Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir.), *Sixième Séminaire international Vygotski « Histoire, culture, développement: questions théoriques, recherches empiriques »* (p. 173–184). CNAM.

Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. PUF.

Jaubert, M. (2017). Un point de vue comparatiste sur la modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement apprentissage. *Recherches en Éducation*, 29, 88–100.
<https://journals.openedition.org/ree/2876>

Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (p. 61–73). De Boeck.

Khan, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970: l'impossible réforme? *Le Télémaque*, 34, 43–58.
<https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.

Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p. 17–24). De Boeck.

Mercier, A. (1985). *Le temps des systèmes didactiques*.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01397032/>

Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57–80.
<https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057>

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145–198.

Netchine-Grynberg, G. et Netchine S. (1989). La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant. *Enfance*, 42, 101–109.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487–514.
<https://doi.org/10.7202/031969ar>

Reuter, Y. (2007). *Statut et usages de la notion de genre en didactique*. Armand Colin.

Rogalski, J. et Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 35–71). La Pensée sauvage.

Roux, C. (1997). *Arts plastiques et enseignement. La question des contenus: pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire* [thèse de doctorat]. Université Paris 8.

Schwartz, Y. (2002). *Le paradigme ergologique, ou un métier de philosophe*. Octarès.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11–48). PUL.

Vygotski, L.-S. (1930/1985). La méthode expérimentale en psychologie. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 39–47). Delachaux et Niestlé.

Textes institutionnels mentionnés par ordre chronologique

Arrêté du 16 janvier 1909, *Enseignement du dessin dans les lycées de garçons*, ministère de l'Instruction publique, Paris.

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1911). <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>

Instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement du second degré, Enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur (1938). Vuibert.

Plan Langevin-Wallon (1962, juillet). *L'École et la Nation*.

Arrêté du 7 mai 1963 (BO E.N. n° 22), *Enseignement du dessin dans les classes de cycles d'observation et d'orientation*.

Actes du Colloque national d'Amiens (1968, mars). *Pour une école nouvelle: formation des maîtres et recherche en éducation*. Dunod.

Arrêté ministériel du 7 août 1969 (BO E.N. n° 32 du 28 août 1969, p. 2724) et Circulaire n° IV69371 du 2 septembre 1969 (BO E.N. n° 35 du 18 septembre 1969, p. 2910).

Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2013. *Parcours d'Éducation artistique et culturelle*.

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*.

Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Arrêté du 17 janvier 2019. Programme d'enseignement optionnel d'arts de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique.

DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT MUSICAL: L'ÉPISTÉMOLOGIE PRATIQUE

Pascal **TERRIEN**
Aix-Marseille Université

François **JOLIAT**
HEP-BEJUNE

Sabine **CHATELAIN**
HEP VAUD

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT MUSICAL: L'ÉPISTÉMOLOGIE PRATIQUE

Pascal **TERRIEN**

Aix-Marseille Université

Professeur des universités en didactiques des arts, il dirige depuis 2017 le programme de recherche *Le geste créatif et l'activité formative* au sein de l'UR 4671 ADEF. Ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage de la musique et plus largement des arts. Il est depuis 2020 directeur de la structure de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238).

François **JOLIAT**

HEP-BEJUNE

Professeur pour le domaine de recherche ARTS de la HEP-BEJUNE. Il est membre du comité de programme du Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D). Ses travaux portent sur la professionnalisation des formations à l'enseignement musical et sur la didactique de l'enseignement musical scolaire.

Sabine **CHATELAIN**

HEP VAUD

Professeure associée dans l'Unité d'enseignement et de recherche Didactique de la musique à la HEP Vaud, elle forme des enseignants de la musique au niveau de la Suisse romande. Elle codirige le laboratoire CREAT. Ses recherches portent sur des approches interdisciplinaires en didactique de la musique.

Résumé

Cet article confronte différents points de vue sur la notion de didactique dans l'enseignement musical à l'École et au Conservatoire, en France et en Suisse. Dans un premier temps, nous explicitons les acceptions et les formes que peut prendre cette notion dans nos deux pays avec un regard particulier centré sur l'épistémologie pratique des professeurs de musique. Dans un deuxième temps, nous décrivons comment l'observation de l'épistémologie pratique d'une enseignante généraliste suisse lorsqu'elle enseigne la musique dans une classe primaire peut documenter la recherche en didactique. Dans un troisième temps, nous discutons l'apport d'une meilleure connaissance de l'épistémologie pratique des enseignants pour enrichir les ressources dans le champ de la didactique dans l'enseignement musical.

Mots-clés : didactique de la musique ; épistémologie pratique ; pédagogie de la musique ; éducation musicale.

Abstract

This article compares different points of view on the notion of didactics in music teaching in France and Switzerland, both in schools and in conservatories. Firstly, the meanings and forms that this notion can take in our two countries are to be clarified, in particular regarding about the epistemology of practice of music teachers. Secondly, we describe how the observation of the practical epistemology of a swiss generalist teacher when teaching music in a primary class can inform didactic research. A systematic analysis of her discourse following a simple self-confrontation interview is proposed. In the third part, our discussion focuses on the contribution of the epistemology of practice as a resource for pedagogical content knowledge in the field of music education.

Keywords : music didactics ; practical epistemology ; music pedagogy ; music education.

Introduction

L'objectif de cet article est d'apporter des éclairages sur les fondements de la didactique dans l'enseignement musical en questionnant la manière dont certaines composantes du *système didactique* (Amade-Escot et al., 2014; Brousseau, 1998; Raisy et Caillot, 1996; Schneuwly, 2019)¹ parviennent à garder leur « robustesse »² lorsqu'elles sont mobilisées dans les travaux sur l'enseignement-apprentissage musical. Puis nous développons l'idée que l'épistémologie pratique peut être une approche « robuste » pour décrire et comprendre les intentions des enseignants non pas à la lumière de concepts *top-down* issus de la théorie du système didactique, mais à la lumière de l'émergence de concepts *bottom-up* tirés de l'observation des pratiques enseignantes et des réflexions sur leurs pratiques dans le milieu de l'enseignement musical.

Cependant, confronter les rattachements épistémologiques de la didactique de la musique avec les formes et acceptions des notions qui fondent le discours scientifique des didactiques disciplinaires (Schneuwly, 2019) selon la perspective francophone de deux pays comme la France et la Suisse, amène plusieurs questions : est-ce que les fondements des théories didactiques contemporaines et leurs concepts permettent de mieux comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de la musique ? Avant de parler de didactique comparée entre les disciplines ne serait-il pas nécessaire de questionner les fondements épistémologiques des savoirs et savoir-faire musicaux ? Est-ce que les savoirs et savoir-faire musicaux possèdent une dimension axiomatique à l'image des savoirs mathématiques ? Est-il relevant de mobiliser directement – et sans précautions préalables – des théories didactiques et leurs concepts issus des mathématiques ou des sciences dans le champ de la didactique de la musique ?

Il nous paraît risqué de se référer à des concepts issus d'un domaine pour les appliquer à un autre sans poser une réflexion préalable sur l'épistémologie des disciplines, des objets de savoir et des acteurs en présence dans leur mise

en jeu dans le système didactique. Nous soutenons que ces théories et ces concepts, s'ils ne sont pas réinterrogés à la lumière des spécificités de l'épistémologie des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, peuvent amener des perturbations dans les processus d'enseignement-apprentissage de la musique, au sens d'un « empêchement d'agir » (Clot, 2008). Si les sciences qui nous aident à comprendre le monde, les arts et leurs pratiques nous donnent à le vivre et à le rencontrer par une expérience toujours singulière. Ainsi, observer les pratiques artistiques nécessite une modification de la pensée dans notre rapport à l'art. Les savoirs et savoir-faire musicaux deviennent des activités à questionner pour les enseigner ou pour apprendre. Nous posons l'hypothèse que les savoirs et savoir-faire musicaux échappent à tout projet de présentation axiomatique (Terrien, 2014b, 2015), car ils dépendent de croisements systémiques liés à la perception de l'activité musicale dans un environnement situé. En d'autres termes, une didactique de l'enseignement musical devrait être pensée en tenant compte de la nature et des fonctions de l'objet enseigné ainsi que des rapports temporels que les professeurs et les élèves entretiennent avec cet objet de savoir, dans sa dimension académique, expérientielle et énaïve. Cette prise en compte du regard de l'enseignant ou de l'apprenant dans une situation pédagogique fonde ce qu'on nomme aujourd'hui l'épistémologie pratique (Amade-Escot et al., 2014, 2019; Sensevy et Mercier, 2007; Terrien, 2020, 2021a).

Nous proposons une illustration de nos propos à la lumière d'une recherche sur l'épistémologie pratique d'une enseignante généraliste qui enseigne la musique à ses jeunes élèves à l'école primaire en Suisse³. Enfin, nous reviendrons sur les apports de l'épistémologie pratique pour la didactique dans l'enseignement de la musique.

1. La didactique et la transformation des savoirs

L'adjectif et le nom féminin « didactique » viennent du grec *didaktikos* ou *didaskô*, fréquentatif de *disco* : art de la répétition, de *didaskhein*, enseigner et de *didascalos*, l'enseignant, le répétiteur (Morandi, 2001). Le sens du mot est attaché à l'idée de répétition, d'enseignement. Comenius (1592-1670), l'un des premiers à définir ce terme dans son ouvrage de 1657/1997, *Magna didactica*, le décrit comme

1 Le *système didactique* comme objet de recherche est composé d'une triangulation de trois points de vue : le point de vue de l'objet enseigné (topo-méso-chronogénèse, double sémiose, etc.), de l'enseignant et de son action (définition, dévolution, régulation, institutionnalisation, mémoire didactique), en particulier, le système de pilotage de l'action de l'enseignant (son épistémologie pratique) et le point de vue des élèves/apprenants (conscience disciplinaire, obstacles, apprentissage scolaire) (Schneuwly, 2019).

2 Selon la définition proposée par Joliat et Arcidiacono (2020) : une pratique robuste garantit que le résultat est bon pour une très grande collection de pratiques sans pour autant être le meilleur pour une en particulier.

3 D'autres exemples analysant l'épistémologie pratique de professeurs de musique et d'éducation musicale français ont déjà été publiés récemment (Terrien, 2015, 2021a, b).

« l'art d'enseigner, l'ensemble des moyens et des procédés qui tendent à faire connaître, à faire savoir quelque chose, généralement une science, une langue, un art ». Il s'agit, pour le professeur, de « maîtriser » les différents éléments qui constituent un savoir ou un savoir-faire (Terrien, 2014 a, b) qu'il s'est donné pour objectif d'enseigner, d'en posséder les tenants et aboutissants qui fondent ce que nous nommons aujourd'hui un « concept » (Barth, 2004, p. 35-45) pour en favoriser la transmission aux élèves.

À propos de la transmission des savoirs, Michel Verret souligne dans *Le temps des études* que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (1975, p. 140). Il énonce cinq étapes pour caractériser la transformation des *savoirs savants* en *savoirs à enseigner* :

- la désynchronisation du savoir ;
- la dépersonnalisation du savoir ;
- la programmabilité de l'acquisition du savoir ;
- la publicité du savoir ;
- le contrôle social des apprentissages.

Comme le définit Verret (1975), le processus de désynchronisation est « la division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisés » (p. 146). La dépersonnalisation est « la séparation du savoir et de la personne » (p. 146). La programmabilité de l'acquisition du savoir est « la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées... » (p. 147). La publicité représente la mise en forme de curriculum, là où le contrôle social des apprentissages est réalisé sous différentes formes d'évaluation. L'auteur observe qu'il ne s'agit pas d'une règle, mais d'un processus qui a lieu dans toutes les transformations de savoir savant en savoir à enseigner.

En 1985, Yves Chevallard publie *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* dans lequel il reprend les propositions de Verret. Il décrit, pour l'enseignement des mathématiques, le phénomène de transformation d'un savoir savant en savoir d'enseignement. Il nomme cette opération *la transposition didactique*. Chevallard pose la didactique des mathématiques comme une science qui questionne les relations entre le savoir (mathématique), le professeur et les élèves. La transformation du savoir en savoir à enseigner, telle qu'exposé par cet auteur, ne prenait pas en compte ce qui modifiait celui-ci dans le passage de l'un à l'autre (Prairat, 1996). Chevallard qualifie cette transformation de « transposition didactique externe »,

celle opérée par la noosphère, et de « transposition didactique interne », celle d'adaptation faite par le professeur.

Quelques années plus tard, Brousseau (1998), dans ses travaux sur la théorie des situations didactiques en mathématiques, propose une description de la transposition didactique en ces termes :

- décontextualisation ;
- dépersonnalisation ;
- recontextualisation ;
- repersonnalisation ;
- évaluation.

Ainsi, l'objet de savoir (savant) devient objet à enseigner avant d'être un objet d'enseignement (Terrien, 2015). D'autres travaux ultérieurs questionneront la notion même de transposition didactique (Raisky et Caillot, 1996). Le processus est envisagé non plus seulement du point de vue des mathématiques, mais aussi pour l'ensemble des disciplines scolaires (Prairat, 1996 ; Raisky et Caillot).

Gérard Vergnaud, pour qui « la didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline » (Halbwachs et al., 1978), situe cette discipline dans la réflexivité sur le savoir et l'ingénierie de l'éducation. Étudier les processus de transmission et d'acquisition entraîne nécessairement une réflexion sur la nature de ce qu'on a à enseigner (Vergnaud, 2001).

L'étude de cette transformation du savoir savant en savoir à enseigner mobilise l'attention de la communauté des didacticiens et modifie leur conception de la transmission à l'élève. Ils observent les relations aux savoirs et savoir-faire des professeurs et des élèves, les causes de celles-ci, et les fondements des choix qu'opèrent les enseignants. Ainsi, le contrat didactique, le triplet et le quadruplet didactique – questionnant les modalités du jeu didactique – porte Sensevy à proposer une théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007). D'autres chercheurs (Pastré et al., 2006 ; Tourmen, 2014), à la suite des travaux de Vergnaud, revisitent ces différents concepts dans le contexte d'une didactique professionnelle.

2. La didactique de la discipline « musique » en France et en Suisse

En France, les recherches en didactique de l'enseignement musical fondent leur épistémologie à partir de diffé-

rentes approches théoriques apparues dans les années 1980-2000 (Bru, 1991 ; Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1985 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Vergnaud, 1998). Ce n'est qu'au début des années 2000 que vont apparaître les premiers travaux en didactique de l'enseignement de la musique (Beaugé, 2002, 2004 ; Terrien, 2006) puis d'autres travaux suivront (Batézat-Batellier, 2017 ; Bourg, 2008, 2014, 2021 ; Bourg et Guillot, 2015 ; Guillot, 2011 ; Marchand, 2009 ; Terrien, 2015 ; Terrien et al., 2019 a, b). Ces publications portent sur les concepts didactiques, souvent dans une perspective comparatiste, comme la transposition didactique, le contrat didactique, les notions liées au jeu didactique ou encore à la méso-, topo- et chronogénèse ou l'organisation praxéologique. Elles renseignent la communauté des enseignants de musique sur des rapports aux savoirs et aux savoir-faire musicaux. Ces recherches qualitatives sont fondées sur des approches cliniques. Elles observent les processus d'enseignement et d'apprentissage à la lumière des interactions qui se nouent dans le cours de musique individuel ou collectif. Elles mettent aussi en perspective les aspects génériques et spécifiques des gestes professionnels des professeurs de musique.

Notons aussi que les recherches en éducation musicale à l'école, au collège et au lycée croisent celles qui sont réalisées dans l'enseignement de la musique au conservatoire. Elles interrogent les singularités de l'enseignement général obligatoire et de l'enseignement spécialisé optionnel. Elles requestionnent aussi les modèles et les dispositifs didactiques à travers la diversité des situations d'enseignement vocal et choral, des pratiques instrumentales individuelles ou collectives en observant les activités enseignantes et apprenantes en jeu dans les situations d'enseignement *top-down* ou *bottom-up*. Certes, ces recherches sont récentes, mais elles commencent à se diffuser dans la formation universitaire et professionnelle des enseignants de musique. Lorsqu'elles parviennent à toucher les futurs enseignants en formation initiale ou continue, elles constituent des ressources pour faire évoluer leurs conceptions du métier et la manière de l'exercer. Plus encore, ces recherches incitent la profession des enseignants à revisiter les activités, à les développer par d'autres approches réflexives et à créer de nouvelles situations didactiques où les élèves musiciens deviennent les acteurs de leurs apprentissages.

En Suisse, la constitution d'un champ de recherche scientifique en didactique de la musique a été plus tardive. En 2001, elle s'est définitivement institutionnalisée avec la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) et des Hautes écoles de musique (HEM). En Suisse romande, les

approches en didactique de la musique très attachées durant le xx^e siècle aux pédagogies d'Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et d'Edgar Willems (1890-1978), ont peiné à se départir de l'empreinte laissée par leurs pères fondateurs et des querelles engagées par leurs disciples pour les faire reconnaître à l'école (Joliat, 2009, 2011). Longtemps focalisée sur les processus d'apprentissage et le rapport aux savoirs musicaux, cette recherche a ensuite questionné l'action enseignante, la formation professionnelle, et plus récemment, l'identité professionnelle (Zulauf, 2021). En Suisse alémanique, les approches germanophones en didactique de la musique ont donné lieu à des acceptions différentes de la notion de didactique, notamment, par la délimitation entre la notion de pédagogie et de didactique, toujours restée sujet à controverses (Hörmann et Meidel, 2016 ; Huber, 2016 ; Lehmann-Wermser, 2016).

La didactique de l'enseignement de la musique suisse se réfère traditionnellement à la pratique d'enseignement (Blanchard et Huber, 2016 ; Huber, 2016 ; Huber et al., 2021 ; Mraz, 1985), traduisant une certaine retenue face à une approche conceptuelle explicite (Hofstetter, 2021). Sans vouloir les délimiter en tant que champ scientifique autonome, les problématiques didactiques ont été saisies à travers des cadres provenant de champs divers, notamment de la théorie d'activité d'Engeström (Giglio, 2015, 2016) ou de la sociologie et la théorie culturelle (Blanchard, 2019). En Suisse romande, l'approche par la psychopédagogie de la musique, notamment avec les travaux d'Afsin (2009) est une première étape vers la constitution d'une didactique de l'enseignement musical. Plus récemment, les travaux de Mili (2012, 2014 ; Mili et al., 2017) et de Martin-Balmori (2016) mettent en avant le rapport au savoir et la notion de contrat didactique dans une approche clinique du didactique (Leutenegger, 2000, 2009). Inscrite dans le courant comparatiste français, qui a développé des outils génériques pour décrire de façon systémique les phénomènes d'enseignement-apprentissage (Amade-Escot et al., 2014), l'approche clinique développée dans ces travaux prône une didactique descriptive et non-prescriptive (Mili et Rickenmann, 2005, 2015) qui « articule méthodologiquement une description ascendante des logiques locales des situations étudiées et des modèles théoriques issus du repérage d'invariants et de phénomènes didactiques génériques » (2015, p. 2).

Ainsi, la plupart de ces études réalisées en France et en Suisse questionnent la transformation du savoir, qu'il soit issu du monde savant ou universitaire ou des pratiques sociales de références (Martinand, 1986), sans forcément

étudier les modalités de cette transformation par les enseignants eux-mêmes. Ces travaux portent le plus souvent sur une approche déductive des observations menées, sur une analyse a priori des situations ou des objets, sur les causes (Amade-Escot, 2019; Bourg, 2008; Sensevy et Mercier, 2007) et plus rarement sur une approche inductive qui, à l'aune d'un *processus allostérique*, fournirait d'autres résultats (Güsewell et al., 2019; Terrien, 2015, 2021a). Pour contourner la description, il faudrait pouvoir observer les schèmes d'activité comme l'entend Vergnaud (2001), en buts et sous-but, règles d'actions et de prise d'informations, en repérant les possibilités d'inférences ou les adaptations aux situations, pour identifier des invariants opératoires. Ces opérations permettraient d'identifier les processus transmodaux en œuvre durant l'acte d'enseigner lorsque l'enseignant parle de son enseignement de manière profonde (Petitmengin, 2006) et de penser des dispositifs didactiques adaptés aux situations d'apprentissages.

3. L'épistémologie pratique des enseignants

Ce sont les observations sur l'agir enseignant qui ont permis aux premiers auteurs (Brousseau, 1998; Kagan, 1992; Schön, 2011) d'identifier les valeurs, les croyances et les conceptions qui fondaient leurs réflexions didactiques. Reprenant les travaux de Bachelard sur les fondements de l'obstacle épistémologique, les observations de ces chercheurs ont permis de progressivement cerner la notion d'épistémologie pratique telle qu'elle fut définie par Sensevy et Mercier (2007) ou d'épistémologie technique pour l'enseignement musical définie par Terrien (2012). L'épistémologie pratique des enseignants est la somme des valeurs, croyances ou conceptions sur lesquelles ils élaborent leur action didactique (Amade-Escot, 2019; Amade-Escot et al., 2014; Sensevy et Mercier, 2007). Si l'épistémé d'une part, ou l'ensemble des connaissances propre à un groupe social ou à une époque, et le *lógos* d'autre part, ce discours écrit ou parlé sur cette science, permettent de comprendre l'élaboration des savoirs et savoir-faire dans une discipline, l'épithète « pratique » vient « identifier un type de recherche en fonction de son objectif, c'est-à-dire une recherche qui a comme visée centrale d'influencer les pratiques hors des cercles philosophiques », même s'il existe « une philosophie qui porte une sérieuse attention aux pratiques comme base pour théoriser » (Claveau, 2020, p. 68).

L'épistémologie pratique peut revêtir différentes formes, si on la considère comme une épistémologie d'expertise (Claveau, 2020), telles que l'épistémologie du témoignage,

l'épistémologie des groupes ou encore l'épistémologie des systèmes sociaux (Goldman et Whitcomb, 2011). On retrouve la première forme dans les ouvrages rendant compte de pratiques expérientielles singulières, des récits d'expériences ou des témoignages sur des pratiques personnelles. La deuxième forme est très présente dans les comptes rendus de pratiques professionnelles d'un groupe ou dans les référentiels métiers. La dernière se manifeste à travers des dispositifs « programmatiques »; des curriculums de formation initiale ou continue (Terrien, 2021b; Terrien et al., 2018). Dans tous les cas, l'existence de ces écrits épistémologiques semble bien contredire le qualificatif d'oxymore attaché à l'épistémologie pratique (Claveau, 2020 vs Amade-Escot, 2019). C'est ce qu'étudie aussi Joliat (2020) dans son analyse sur les publications d'ouvrages professionnels adressés à la profession des éducateurs et enseignants de musique. Ces ouvrages, rédigés par des acteurs des communautés discursives de l'enseignement musical (des musiciens enseignants, des formateurs) où les processus de secondarisation découlent directement de réflexions sur les pratiques, sans effort de retravailler ces écrits par la transposition didactique, fondent des discours constitutifs (Maingueneau, 2006; Maingueneau et Cossutta, 1995) qui traversent le genre professionnel et l'imprègnent (Clot, 2008; Clot et Faïta, 2000). En effet, on peut relever deux biais dans ces écrits. Premièrement, ils mettent en évidence la faiblesse des discours constitutifs qui n'ont pas de valeur scientifique. Deuxièmement, ils ne permettent pas de féconder durablement le champ professionnel sur les plans conceptuel et opérationnel, parce que ces discours ne témoignent pas des cinq étapes qui caractérisent la transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner (Verret, 1975) ni des étapes de la transposition didactique (Brousseau, 1998) pour que les professionnels transforment durablement leurs pratiques au quotidien.

Une didactique qui systématiserait les processus de dépersonnalisation / repersonnalisation / recontextualisation permettrait de comprendre la genèse et les conditions de la mise en œuvre de ces pratiques, de « ce qui se fait et de ce qui se dit de ce qui se joue », lorsqu'un enseignant parle de son agir professionnel.

De plus, comme semble le montrer certains travaux (Bourg, 2008; Terrien, 2012, 2014c), le processus de transposition didactique, au moins dans sa configuration interne, semble être réversible et semble modifier sensiblement l'épistémologie pratique de l'enseignant. En effet, l'approche pragmatique des pratiques (Östman et Wickman, 2014) montre comment les conceptions

de l'enseignant sur le savoir qu'il enseigne se modifient lorsqu'elles se confrontent à celles des élèves. Cette confrontation entre conceptions ne discrédite pas la notion de transposition didactique ou de contrat didactique, mais souligne leur plasticité et leur degré de robustesse à l'épreuve des situations didactiques. L'épistémologie pratique de l'enseignant influence la situation didactique et la relation des élèves au savoir et savoir-faire, à l'instar de l'exemple qui suit.

4. Décrire l'épistémologie pratique d'une enseignante expérimentée

En deçà de l'observation de l'activité produite par le système didactique (Schneuwly, 2019), comment accéder aux intentions qui, implicitement, ont guidé l'action de l'enseignant ? Et de quelles préconceptions ces intentions ont-elles procédé ? Que s'est-il tramé dans la tête de l'enseignant pour programmer son action, agir et s'adapter *in situ* aux aléas d'une situation d'enseignement ordinaire en classe où les aspects affectifs jouent souvent un rôle déterminant ? Comment expliciter le sens caché des savoirs qui ont guidé le jeu de l'enseignant, son style de mise en œuvre, ses gestes de métier, ses ajustements pendant l'action, les régulations négociées avec ses élèves ?

En référence au modèle allostérique de l'apprendre chez les enseignants (Pellaud et Giordan, 2005), nous défendons l'idée que la pratique, la répétition et la modulation de la pratique génèrent de l'expérience, des connaissances et des savoirs qui résultent de la juxtaposition de conceptions. Ce chemin n'est jamais évident à saisir et rarement exprimé de manière explicite par l'enseignant. Il est pourtant le produit de son épistémologie pratique qui l'aide à mieux appréhender son environnement et développer sa manière d'agir. Selon la perspective de la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz (1899-1959),

nos anciennes expériences restent à notre disposition comme typiques, comme porteuses d'expériences potentielles dont on s'attend à ce qu'elles soient similaires à celles du passé. Une fois que les choses sont prises comme allant de soi, c'est que nous nous débrouillons avec nos connaissances acquises et [avec] la typicité du monde de la vie. (Laoureux, 2008, p. 173)

Il s'agit d'un genre de tension de conscience, pratique et pragmatiquement pertinente, que Schütz décrit en tant que *foi pratique* (Laoureux, 2008).

4.1. Déceler l'épistémologie pratique d'une enseignante

Pour observer cette forme d'épistémologie pratique, nous prenons appui sur le projet de recherche *So-lead*⁴. Ce projet s'intéresse à la manière dont des enseignants généralistes du primaire, novices et expérimentés, s'y prennent pour conduire une leçon de musique contenant des chansons (Stadler Elmer et Joliat, 2019). Pour cela, nous avons observé comment, au cours de sa leçon, l'épistémologie pratique d'une enseignante généraliste (Yannie)⁵ s'est mise en mouvement avec ses réalités multiples.

Dans un premier temps, nous avons étiqueté sous forme d'icônes et de symboles tous les événements survenus durant la leçon (chez l'enseignante et chez les élèves) (*modus agendi*) selon une grille d'observation spatiotemporel appelée *Lesson Activities Map* (LAMap) (Savona, Stadler Elmer et al., 2021) (voir Figure 1). Dans un second temps, afin de tenter d'identifier les paramètres les plus significatifs du raisonnement implicite de Yannie, mobilisé durant sa leçon (un pan de son épistémologie pratique), nous lui avons demandé de visionner et de commenter le déroulé de la vidéo de sa leçon enregistrée, selon la méthode de l'entretien d'autoconfrontation simple (Clot, 1999).

4.2. L'analyse catégorielle du discours expérientiel de Yannie

Pour Rey (2002), « le fonctionnement textuel permet que des concepts, ainsi isolés de la pratique qui les a vu naître, puissent recouvrir une pratique radicalement différente » (p. 43), par « le passage d'une sémantique de l'action – modèle de l'expérience – à la sémantique de l'intelligibilité de l'expérience » (Cros, 2011, p. 140).

L'analyse du verbatim de Yannie a été menée selon une méthode inductive, sous le prisme des valeurs et des usages narratifs du présent utilisés dans son discours (Kaempfer et Micheli, 2005; Serbat, 1980). Considérées comme catégories descriptives (Paillé et Muchielli, 2008), elles permettent de rendre compte d'un pan de sa *Lebenswelt* (Laoureux, 2009), et de la sédimentation de toutes les expériences que l'enseignante a sélectionnées dans sa réserve d'expériences pour conduire sa leçon (Cavasino, 2021) (voir Figure 1).

4 *The song leading capacity: developing professionalism in teacher education* (Projet So-lead, FNS No 100019_179182/1). Stefanie Stadler Elmer, François Joliat, Gabriella Cavasino, Annamaria Savona, Anna Hürlimann et Armin Wyrsh. Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ) et HEP-BEJUNE.

5 Prénom fictif.

La première catégorie de valeur et usage narratifs du présent, *le présent d'énonciation*, a été marquée dans les énoncés du verbatim lorsque l'enseignante réfère à la narration de l'action (*modus operandi*), avec « sa valeur bornée et sécante »⁶ et qui peut aussi témoigner de ses émotions durant l'action. Par exemple, lorsque Yannie décrit ce qui se passe :

Donc là, on commence vraiment les activités de mouvement. Je m'en réjouis. [Y : 2.46 sec.]

Là, on entre gentiment dans la mélodie avec montée et descente. [Y : 13.34 sec.]

Ce sont juste des petites cartes avec des images qui montrent la chanson [...]. Là, il y a un papillon, là c'est un chat, une autre, ça va être une vache. [Y : 5.41 sec.]

Nous avons complété cette première catégorie « présent d'énonciation » avec une catégorie adjacente « présent d'évaluation » (*modus operandi*), qui a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante réfère à l'évaluation de l'action. Par exemple, lorsque Yannie émet un jugement au sujet de ce qui se passe, des élèves, de son enseignement, etc. :

Là, on n'est plus du tout dans l'apprentissage des petites comptines, on les connaît bien. [Y : 5.14 sec.]

Ils savent en fait que chaque dessin ça correspond à une chanson. [Y : 5.41 sec.]

Ils savent exactement ce que c'est et sont capables de chanter la chanson qui correspond à l'image. [Y : 5.42 sec.]

C'est un exercice qui a l'air assez facile, mais qui finalement demande beaucoup d'expérience [pour le mettre en œuvre en classe]. [Y : 9.41 sec.]

La deuxième catégorie de valeur et usage narratifs du présent, *le présent historique/prévisionnel* (*modus cogitandi*) a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante vise à produire une impression d'immédiateté « à donner à voir les faits comme s'ils étaient contemporains de leur énonciation par le narrateur » (Kaempfer et Micheli, 2005, p. 12) : des faits historiques relatifs à l'expérience passée de l'enseignante et des faits prévisionnels à des expériences à venir. Par exemple, lorsque Yannie évoque :

Là, vraiment, à ce niveau ici de l'année, c'est vraiment le plaisir de chanter et d'être ensemble. Je dirais que les premières semaines de l'année [l'interview se passe le 9 mai, fin de l'année scolaire, NDLR.], jusqu'à à peu près Noël, on est encore dans l'apprentissage de ces comptines et du tempo. [Y : 6.18 sec.]

C'est des chansons qu'on connaît nous qu'on fait tout au long de l'année ou qu'on fait même le matin, même quand on est à l'accueil ou entre deux leçons. Tout à coup, si je ne sens pas bien mes élèves, hop, on chante une chanson. [Y : 11.08 sec.]

Là je regarde sur ce que font mes enfants, mais dans ma tête je suis déjà en train de me dire : « Qu'est-ce que je veux faire après » ? [Y : 13.04 sec.]

6 Communication personnelle avec Marlène Lebrun le 4 février 2020.

Figure 1 Les quatre catégories de valeur et usage narratifs du présent (d'après Cavasino, 2021)

MODUS COGITANDI Grammaire de l'enseignement	Règles	Présent de vérité Actes de parole qui énoncent des vérités, des principes, des règles et des difficultés attribués à la didactique de l'enseignement musical scolaire.
Orientation de l'enseignement	Vision longitudinale	Présent historique/prévisionnel Actes de parole qui contextualisent la situation en fonction de repertoires, 1. d'actions temporelles passées/futures, 2. de développement des élèves passé/futur, 3. d'innovations passées/futures qui génèrent des prévisions et des hypothèses. ➤ Avant/après ➤ Si/alors
MODUS OPERANDI Habitus Gestes professionnels	Habitudes	Présent d'habitude Actes de parole organisés en classes d'usages, de principes, d'habitudes et de difficultés qui caractérisent un style d'enseignement fondé sur la répétition des situations au fil du temps.
Action / Régulation	Énonciation Évaluation	Présent d'énonciation Actes de parole qui décrivent les élèves, les événements, les actions, qui évaluent les événements et autoévaluent.

Grille d'analyse des événements de la leçon (LaMap)

La troisième catégorie de valeur et usage narratifs du présent a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante fait référence au *présent de vérité générale/habitude (modus operandi)* qui ne se limite pas à la « désignation stricte du moment de la parole, [...] mais acquiert une valeur omnitemporelle » (Kaempfer et Micheli, 2005, p. 11). Il correspond à l'imparfait d'habitude mais le moment de l'énoncé coïncide avec le moment de l'énonciation pour le présent. Le présent de vérité générale ne concerne pas des événements ou des individus nominaux, mais des classes d'événements, des classes d'individus, des classes d'actions déjà préconstruites par l'enseignante, à force d'expériences (la sédimentation de l'expérience: un allant de soi constitutif de la foi de l'enseignante selon Schütz) (Laoureux, 2008). Ces énoncés peuvent être reformulés par le chercheur sous forme de principes. Par exemple, lorsque Yannick déclare :

Là, je veille vraiment à ce qu'il y ait du silence [...]. Si non j'arrête et vraiment je pose un cadre qui est très net pour moi, ça je... vraiment j'y tiens. Parce que si je veux qu'on commence dans une activité claire, il faut du silence. [Y : 3.57 sec.]

Principe : exiger le silence avant de commencer une activité (définition).

Par contre si on part tous très, très, faux, dans ce cas-là je vais reprendre. [Y : 8.48 sec.]

Principe : reprendre un départ quand les élèves ne partent pas tous ensemble (régulation).

Là on n'est plus du tout dans l'apprentissage des petites comptines, on les connaît bien ! ça, ça fait assez longtemps qu'on les joue, c'est pour ça que je peux me permettre de prendre la guitare, pas évidemment au début (de l'apprentissage des comptines, NDLR). [Y : 5.14 sec.]

Principe : ce n'est que lorsque les élèves ont intégré les contraintes de l'activité et qu'ils sont capables de la poursuivre par eux-mêmes (dévolution) que l'enseignante peut momentanément quitter l'activité pour aller prendre sa guitare en vue de les accompagner à l'instrument.

Ce qui me permet d'avoir tous les enfants et de les captiver, de les capter vers moi en fait, pour qu'ils soient avec moi dans les activités. Ça fait une espèce de « synchronicité » entre nous et voilà : on sait que là, on travaille. [Y : 2.51 sec.]

Principe : enchaîner les activités et captiver les élèves crée une synchronicité qui permet de faire prendre conscience aux élèves de la forme de la leçon, de ses règles de fonctionnement qu'il faut suivre (institutionnalisation et mémoire didactique).

La quatrième catégorie de valeur et usage narratifs du présent a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante fait référence à des *règles de conduite (modus operandi)* qui dénotent des règles qui régissent l'activité. Ces règles peuvent provenir de connaissances didactiques acquises en formation, durant le développement professionnel, mais aussi apparues en tant qu'invariants qui se sont imposés à la conscience avec l'accumulation de l'expérience. Ces règles de conduite peuvent être reformulées par le chercheur sous forme de principes :

Voilà, ça aussi c'est une activité importante : le silence c'est aussi de la musique, contrôler sa petite maracas [pour ne pas la faire sonner quand ce sont les autres qui jouent] c'est aussi important. [Y : 7.09 sec.]

Principe : contrôler sa motricité c'est comprendre que l'intégration du flux musical durant la leçon comporte des actions faites et les actions inhibées et créer les conditions de centrage dans un univers auquel je participe activement, dans une attente en tension, jusqu'à ce que vienne mon tour (référence possible à des théories d'inspiration piagétienne ou de Wallon sur la construction de l'image mentale ou encore à la pédagogie Jaques-Dalcroze sur le mouvement réalisé et le mouvement inhibé).

Voilà, là c'est une activité que je fais très, très, souvent : qu'on se tienne les bouts de doigts, c'est magique quand vous voulez avoir du silence, au lieu de dire quinze fois « SILENCE ! SILENCE ! ». Il n'y a pas besoin. [Y : 12.37 sec.]

Principe : réduire les degrés de liberté de l'activité pour seulement engager des actions tactiles (toucher les doigts) crée un focus et une restimulation du sens de soi qui antagonise l'action de parler spontanément et qui ramène le silence (référence possible à des théories psychomotrices de centration ou de Brain gym).

Après on la reprend [cette activité d'entrée dans la gamme] avec la solmisation, do, ré, mi etc. avec les mots. Pour l'instant c'est vraiment le corps qui joue avec cette gamme qui existe et qui est là. [Y : 13.34 sec.]

Principe : la notion de hauteur des tons et de tonalité (gamme) doit d'abord être éprouvée par l'expérience corporelle (théorie sur l'implication du geste pour faciliter l'imagerie mentale, pédagogie d'Edgar Willems, Martenot, etc.).

4.3 Les usages narratifs du présent pour accéder à des catégories de raisonnement implicite

À la suite de l'analyse de ce verbatim, nous avons posé un premier constat. Yannie n'a presque jamais utilisé le *présent d'énonciation* lorsqu'elle a commenté les activités de sa leçon. Mais le *présent d'habitude/vérité générale* et le *présent d'habitude/règles de conduite* ont été les valeurs et usages les plus souvent mobilisés. Ce qui porte à croire que Yannie a immédiatement mobilisé un discours de type « méta » pour commenter sa leçon, non pas pour identifier les événements qui sont apparus ou se désoler d'événements qu'elle n'avait pas prévus et qui se sont déroulés à son insu, mais pour les relier à :

- une « matrice temporelle didactique », une constante représentant l'ensemble de toutes ses expériences de parcours et d'activités réalisés avec ses élèves, condensée sur l'ensemble d'une année scolaire, leur capacité à un moment de l'année ou de leur capacité future durant un moment futur dans l'année ;
- une « matrice d'habitudes didactiques », une constante représentant l'ensemble de toutes ses expériences de « capacité » de ses élèves (le rapport entre les performances qu'elle leur avaient demandées et les performances qu'ils avaient réalisées) condensée sur l'échelle temporelle d'une année scolaire ;
- une « matrice de règles de conduite didactique », une constante représentant l'ensemble de toutes les règles de conduite de sa classe condensées sur l'échelle temporelle d'une année scolaire.

Ces trois matrices révélées par la recherche s'agencent les unes avec les autres et fondent la décision de Yannie durant ou dans l'anticipation de ses actions. Elles représentent une forme d'agir professionnel considérée comme un *allant de soi* (Laoureux, 2008). Comme le dit elle-même Yannie :

Oui, je ne réfléchis même pas en fait : je pense à plein de choses, je fais mes activités comme ça, mais... je suis en train de voir si tous les enfants sont justes. C'est un exercice qui a l'air assez facile, mais qui finalement demande beaucoup d'expérience. Parce que... là je regarde sur ce que font mes enfants, mais dans ma tête je suis déjà en train de me dire : « Qu'est-ce que je veux faire après ? ». [Y : 39.23 sec.]

Cet exemple de recherche, focalisée sur l'analyse de la transcription du discours de l'entretien d'autoconfronta-

tion simple de l'enseignante sur son propre cours, a permis de mieux déceler les fondements de son épistémologie pratique.

Cette analyse permet d'identifier quelques indicateurs qui fondent sa professionnalité, tant dans sa capacité à naviguer de manière implicite ou explicite entre les différentes règles de la grammaire générative des chansons pour enfants, que sur ses concepts quotidiens et didactiques qui lui servent de référence pour agir. Ces indicateurs révèlent l'historicité de toutes ses expériences d'enseignement. C'est à partir de ses valeurs, de ses conceptions et de ses croyances de professeure, qu'elle pilote sa propre action, de manière autodéterminée, et toujours en élaborant des hypothèses sur ce que vont produire les élèves et la classe dans leur singularité. En même temps, ce retour sur une pratique questionne le travail de transposition didactique sur une activité située, celle du chant. Elle renseigne sur la nature implicite des contrats didactiques suggérés par l'enseignante et la gestion explicite de la topo-, chrono- et mésogénèse des savoirs et savoir-faire qu'elle mobilise. Cette étude met en lumière une didactique de l'éducation musicale en devenir et peut être exploitée dans la formation des professeurs de musique.

Conclusion

Le rapport au savoir et savoir-faire musical se modifie continuellement à l'épreuve de l'expérience vécue dans la classe par le professeur et ses élèves. Les processus systémiques sont en interactions constantes et permettent à l'enseignant et aux élèves d'ajuster leur compréhension réciproque dans un dialogue de gestes et de mots qui révèle la dimension implicite du rapport au savoir et au savoir-faire.

Nous avons présenté quelques visées de recherches en éducation musicale en France et en Suisse, à l'aune du développement d'une didactique de l'enseignement musical fondée sur les théories didactiques, notamment disciplinaires. L'analyse didactique favorise l'explicitation du savoir et sa transmission. Elle représente un outil du *faire ensemble* qui convoque l'intelligence des personnes.

Pour contribuer au développement d'une didactique qui serait propre à l'éducation musicale, il nous a paru nécessaire d'évaluer la robustesse des concepts qui l'encadrent. Nous avons postulé que la discipline musique, en tant que matière non axiomatique par la présentation de ses savoirs et savoir-faire, devrait être pensée en tenant compte de la nature et des fonctions de l'objet enseigné, mais aussi des

rapports temporels que les professeurs et les élèves entretiennent avec cet objet de savoir, dans sa dimension académique, expérientielle et empathique.

Pour la didactique de l'enseignement musical, questionner l'épistémologie pratique des enseignants par la recherche permet d'accéder aux pratiques des enseignants tout en tenant compte de leurs réflexions (processus cognitifs) sur l'activité. Nos observations s'appuyant sur une approche résolument *bottom-up* s'intéressent aux pratiques réelles des enseignants (à leur perception de leur pratiques/à leur explicitation de leur pratique) par des analyses qui donnent à voir leur épistémologie pratique.

Ces résultats possèdent un potentiel nouveau pour développer des outils pour la formation en didactique des

professeurs qui enseignent la musique dans un contexte donné : l'école publique. Dans le cas de notre étude, les matrices temporelles et d'habitudes structurent les règles de conduite de l'activité de l'enseignante et se révèlent lors de l'analyse de son discours réflexif sur ses pratiques. Elles décrivent son rapport aux concepts didactiques sans jamais les nommer explicitement. Qu'il s'agisse du contrat didactique, de la méso-topo-chronogenèse, ou même des règles qui structurent le jeu didactique, on perçoit, dans le retour sur cette pratique, l'articulation entre terrain et recherche. En même temps, on observe la transformation de l'activité du professeur par le retour sur l'activité, où comment le temps de réflexion sur l'acte pédagogique, celui du retour sur la rencontre entre le savoir, l'apprentissage par les élèves et les régulations de l'enseignant peuvent faire évoluer et transformer l'approche d'une situation didactique.

Références

- Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale: entendre, écouter, comprendre*. De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique*, 13(1), 109–114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Amade-Escot, C., Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactiques: mises en perspective. Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot et M. L. Schubauer-Leoni (dir.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants: Questions de didactique comparée* (p. 179–196). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Barth, B. M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Batézat-Batellier, P. (2017). À la recherche d'une expérience esthétique en musique: analyse d'une action didactique conjointe autour de la recherche d'un son « musical » pour une production collective au piano. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2137>
- Beaugé, P. (2002). Un savoir musical: la notion de hauteur [1^e partie]. *Journal de recherche en éducation musicale*, 1(1), 55–84.
- Beaugé, P. (2004). Transposition didactique de la notion musicale de hauteur. *Revue d'Éducation Musicale*, 22, 1–32.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Blanchard, O., & Huber, J. (2016). Zwischen Kanon und Soziokultur: Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5(9), 1–11.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique. Apports d'une approche comparatiste, *Éducation et didactique*, 2(1), 69–88.
- Bourg, A. (2014). De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. *Recherches en didactiques*, 18(2). <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0025>
- Bourg, A. (2021). *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique*. L'Harmattan.
- Bourg, A. et Guillot, G. (2015). La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires: emprunts et comparatismes. *Recherche en éducation musicale*, 32. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/101>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Editions EUS.
- Cavasino, G. (2021, March). Song-leading: an experienced teacher's perspective [Paper presentation]. 28th EAS conference & 8th European ISME regional conference: *Music is what people do* [online]. Freiburg im Breisgau.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Claveau, F. (2020). L'épistémologie pratique n'est pas un oxymore. Dans A. Lacroix (dir.), *La philosophie pratique pour penser la société* (p. 67–86). Presses de l'Université Laval.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Comenius (1997). *La grande didactique ou l'art de tout enseigner à tous*. Klinscksieck. (Original publié en 1657)
- Cros, F. (2011). La diffusion des innovations comme expériences. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture* (p. 134–150). Presses de l'Université du Québec.

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. Palgrave Macmillan.

Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, 24(2), 45–55.

Goldman, A. I., & Whitcomb, D. (Eds.). (2011). *Social epistemology: Essential readings*. Oxford University Press.

Guillot, G. (2011). Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du *suíngue brasileiro* en France. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 24, 310.

Güsewell, A., Vivien, R. et Terrien, P. (2019). L'héritage pédagogique de Veda Reynolds : sur les traces d'un style. Dans P. Terrien, A. Güsewell et R. Vivien (dir.), *Didactique de la musique instrumentale. Entre tâche et activité* (p. 49–72). L'Harmattan.

Halbwachs, F., Rouchier, A. et Vergnaud, G. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève. *Revue française de pédagogie*, 45. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1679>

Hofstetter, B. (2021). Chorarbeit als Beitrag zur künstlerischen Bildung auf der Sekundarstufe II. In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat R. Steine, & J. Zurmühle (Eds.), *Kulturen der Schulmusik Schweiz* (pp. 151–160). Chronos.

Hörmann, S., & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffdschongel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Eds.), *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik* (pp. 11–68). Waxmann.

Huber, J. (2016). « Tasten- und Saitenhandwerker » vs. « Forschergilde » : Der Diskurs um die « richtige » Musiklehrer innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, (pp. 45–58). Waxmann.

Huber, J., Camp, M.-A., Blanchard, O., Chatelain, S., Joliat, F., Steiner, R., & Zurmühle, J. (Eds.). (2021). *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz/Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse*. Chronos Verlag.

Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* [Actes de la recherche, vol. 7, p. 195–217]. Éditions HEP-BEJUNE. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309895>

Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141–151). L'Harmattan.

Joliat, F. (2020, 12-13 février). *Les ouvrages professionnels pour les enseignants de musique : quels auteurs et quelles formes de transmission de savoirs ?* [communication]. Colloque Pratiquer/enseigner la musique : voies polyphoniques, HEP Vaud, Lausanne.

Joliat, F. et Arcidiacono, F. (2020). Les « pratiques robustes » de rédaction du mémoire à la HEP-BEJUNE : une question de posture d'écriture ? Dans J.-Y. Bodergat, R. Wittorski et B. Wentzel (dir.), *Recherche et formation* [L'évaluation de la professionnalisation en formation], 93, 17–32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5978>

Kaempfer, J. et Micheli, R. (2005). *La temporalité narrative : méthodes et problèmes*. Section de français. Université de Lausanne.

Laoureux, S. (2008). Du pratique au théorique : la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz et la question de la coupure épistémologique. *Bulletin d'analyse phénoménologique* 4(3), 169–188.

Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen*. Wissner.

- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209–250.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Maingueneau, D. (2006). Quelques implications d'une démarche d'analyse du discours littéraire. *CONTEXTES* [Discours en contexte], 1. <https://doi.org/10.4000/contextes.93>
- Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 29(117), 112–125. DOI: <https://doi.org/10.3406/lge.1995.1709>
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. L'Harmattan.
- Martinand, J.-C. (1986). Connaître et transformer la matière; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques. Peter Lang.
- Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto: approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [Thèse de doctorat]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094>
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, 40, 139–153.
- Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Peter Lang.
- Mili, I., Grivet-Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P. et Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Revue musicale OICRM*, 4(1), 44–66.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 431–452.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2015, 2-3 mars). *La formation didactique des enseignants de musique instrumentale et vocale et leur professionnalisation. Une recherche exploratoire à méthodologie mixte* [communication]. Séminaire de l'IFÉ, 2 et 3 mars 2016, ENS de Lyon.
- Morandi, F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.
- Mraz, P. (1985). Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der wissenschaftlich fundierten Musikpädagogik in der Schweiz. In P. Mraz (Ed.), *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts: Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage* (pp. 42–53). Pan.
- Östman, L., & Wickman, P.-O. (2014). A Pragmatic Approach on Epistemology, Teaching and Learning. *Science Education*, 98(3), 375–382.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Muchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd., p. 233–272). Colin.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145–198.
- Pellaud, F. et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre: le modèle allostérique. *Gymnasium helveticum*, 5(1), 28–33.
- Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43(1), 85–92.
- Prairat, E. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire? *Éducatifs*, 7, 31–32.
- Raisky, C. et Caillot, M. (dir.). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs*. De Boeck.
- Rey, B. (2002). Diffusion de savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43–57.
- Savona, A., Stadler Elmer, S., Hürlimann, A. E., Joliat, F., & Cavasino, G. (2021). The lesson activities map: A domain-specific transcription methodology. *European Journal of Education Research*, 10(2), 705–717.

Schneuwly, B. (2019, 5-6 avril). *La didactique des disciplines : élaboration de concepts, recherches dans les classes et analyses historiques* [conférence]. 4^e Colloque des didactiques disciplinaires 2Cr2D et Swissuniversities : « Le dialogue des didactiques disciplinaires entre les cultures linguistiques ». HEP Vaud, Suisse.

Schön, D. A. (2011). La recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201–222). PUF.

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

Serbat, G. (1980). La place du présent de l'indicatif dans le système des temps. *L'information grammaticale*, 7, 36–39.

Stadler Elmer, S., & Joliat, F. (2019, November). *Song leading – Research on a key capacity for educators and generalist teachers*. In M. Leman, L. Nijs, & H. Van Regenmortel (Eds.), *Proceedings of the 19^e International MERYC19: Counterpoints of the senses. Bodily experiences in musical learning* (pp. 227–235). Ghent university & Musica impulse center for music, De Krook, Ghent, Belgium.

Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège. Fondements psychologiques et anthropologiques*. L'Harmattan.

Terrien, P. (2012). Pour une didactique de l'enseignement musical. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 170–179). De Boeck.

Terrien, P. (2014a). Von der Musik zum Unterricht: die didaktische Umsetzung. In Nitschké, A., & Sagrillo, D. (Eds.), *Die Musik und die Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg* (Würzburger Hefte zur Musikpädagogik, Vol. 6, pp. 289–310). Margraf Publishers GmbH.

Terrien, P. (2014b). De la musique à l'enseignement: la transposition didactique, *La Revue du Conservatoire* [Réflexions et matériels pédagogiques, en ligne]. <https://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>

Terrien, P. (2014c). Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : le musicien-enseignant. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 45–54. <https://doi.org/10.7202/1033794ar>

Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Delatour.

Terrien, P. (2020). L'émotion artistique comme médiation à l'engagement scolaire : le cas du dispositif « orchestre à l'école ». Dans A. Karray (dir.), *Penser les émotions dans l'espace scolaire* (p. 57–70). PUP.

Terrien, P. (2021a). Éducation musicale : épistémologie pratique et décrochage scolaire. Dans A. Arnaud-Bestieu et É. Tortochot (dir.), *Geste créatif, activité formative. Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques* (p. 65–83). L'Harmattan.

Terrien, P. (2021b). Modéliser des dispositifs innovants de formation ? Deux exemples à l'étude. Dans M. Lebrun (dir.), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant* (p. 39–62). PUN.

Terrien, P., Güsewell, A. et Joliat, F. (2018). Entre théorie et pratique : analyse comparative de deux établissements de formation de professeurs de musique en conservatoire en France et en Suisse. Dans O. Tripiet-Mondancin et Ph. Canguilhem (dir.), *Théorie/pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 197–209). PUM.

Terrien, P., Güsewell, A., & Vivien, R. (2019a). The Legacy of Veda Reynolds' Violin Pedagogy: Myth or Reality? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education-ijcdse*, 10(1), 3986–3991. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/The-Legacy-of-Veda-Reynolds-Violin-Pedagogy.pdf>

Terrien, P., Güsewell, A. et Vivien, R. (2019b). *Didactique de la musique instrumentale. Entre tâche et activité*. L'Harmattan.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9–40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>

Vergnaud, G. (1998). *Towards a cognitive theory of practice*. In A. Sierpiska, & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics education as a research domain: A search for identity* (pp. 227–240). Springer science.

Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique ? Dans C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et Former* (p. 273–279). Éditions Sciences Humaines.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.

Zulauf, M. (2021). Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire : le cas de la Suisse francophone. Dans J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner et J. Zurmühle (dir.), *Kulturen der Schulmusik Schweiz* (p. 19–40). Chronos.

LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES THÉÂTRALES EN ÉDUCATION EN FRANCE: CONTEXTES ET ENJEUX

Sandrine **ESCHENAUER**

Aix-Marseille Université

Steven **CLARK**

Université de Rouen

Eve-Marie **ROLLINAT-LEVASSEUR**

Université Sorbonne Nouvelle

Joëlle **ADEN**

Université ParisEst Créteil

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES THÉÂTRALES EN ÉDUCATION EN FRANCE: CONTEXTES ET ENJEUX

Sandrine **ESCHENAUER**

Aix-Marseille Université

Maître de Conférences en didactique des langues à Aix-Marseille Université (site INSPE), rattachée au laboratoire Parole et Langage (LPL UMR 7309, CNRS et AMU), directrice adjointe de SFERE Provence (FED4238), co-responsable de l'axe éducation de l'Institut de Créativité et d'Innovation (InCIAM), membre du Comité scientifique interne du projet Ampiric. Ses recherches à design mixte portent principalement sur les processus d'apprentissage en LVE, notamment les effets des approches performatives théâtrales sur les compétences de communication orale en Langues Vivantes Étrangères.

Eve-Marie **ROLLINAT-LEVASSEUR**

Université Sorbonne Nouvelle

Maître de Conférences en langue et littérature françaises. Enseignante-chercheuse au Département de didactique du français, Langue étrangère, Université Sorbonne Nouvelle. Membre du DILTEC (EA2288), elle mène des recherches sur l'enseignement des langues par la pratique théâtrale, sur le théâtre-éducation ainsi que sur l'institutionnalisation des études théâtrales.

Steven **CLARK**

Université de Rouen

Agrégé d'anglais, enseignant et formateur en théâtre, responsable théâtre à la DAAC du Rectorat de Rouen. Il est membre de l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT) et de l'International Drama/Theatre and Education Association (IDEA).

Joëlle **ADEN**

Université Paris-Est Créteil

Professeure des universités en sciences du langage. Enseignante-chercheuse à l'Inspé, Université Paris-Est Créteil. Responsable du groupe de recherche Languenact au sein d'IMAGER EA 3958 à l'UPEC. Elle inscrit ses recherches sur les liens entre arts et sciences dans la formation des adultes et l'éducation aux langues dans le paradigme de l'énaction forgé par Francisco Varela (1946-2001).

Résumé

Cet article est le fruit d'une réflexion partagée entre un enseignant et formateur de pratiques théâtrales et trois chercheuses de disciplines différentes à l'occasion du Congrès mondial de l'International Drama/Theatre and Education Association (IDEA Paris, 2013). Cet événement à la croisée de la formation, des arts et des sciences nous a permis de nous questionner sur l'état des lieux de la recherche sur les pratiques théâtrales en France et offrir des points de vue complémentaires sur cette question. Nous débutons par une rétrospective sur l'histoire de l'enseignement du théâtre en France qui met en lumière la spécificité de la culture éducative française et ses enjeux nationaux. Nous montrons ensuite comment la confrontation avec la communauté internationale a suscité de nouveaux questionnements interculturels sur l'usage des mots-concepts: éducation, didactique, pédagogie du théâtre, *drama* ou performance. Pour finir, nous présentons les axes actuels d'une recherche qui reste embryonnaire dans ce domaine et nous exposons le tournant performatif qui s'appuie sur le paradigme éenactif de Varela.

Mots-clés: pédagogie/didactique du théâtre; recherche en théâtre-éducation; éenaction; performance.

Abstract

This article was born from the shared reflection of a drama teacher and trainer and three researchers in different scientific fields who met in 2013 at the Paris IDEA world congress (International Drama/Theatre and Education Association's). This event at the crossroads of education, arts and sciences served as the basis for our analysis of the current state of research on theatre education in France and offers additional perspectives on this topic. We start off looking back at the history of theatre education in France and it highlights the educational culture and its national issues. Then we show how the dialogue with the international community raises new intercultural questions about the use of word-concepts such as theatre education, didactics, pedagogy, drama and performance. Finally, we present the current trends in this field which remains insufficiently developed and we introduce the performative turn based on Varela's enactive paradigm.

Keywords: drama pedagogy/didactics; research in theatre education; enaction; performance.

Introduction

La place du théâtre dans l'enseignement en France, à la fois sacralisée et marginale, tient au fait que l'éducation et la culture sont des objets centraux dans la politique de l'État français, mais aussi à la résurgence de la question de la moralité du théâtre, laquelle traverse autant le champ esthétique que le champ éducatif, cela sous des formes toujours renouvelées. Revenir sur les points saillants de son histoire permet de comprendre les orientations des pratiques théâtrales en contexte éducatif en France : les forces en tension, les freins à sa didactisation et la frugalité des recherches dans le domaine.

Dans cet article, nous situons la recherche en éducation au et par le théâtre en France dans l'histoire de l'enseignement de cette pratique artistique afin de retracer les enjeux nationaux que nous mettons en perspective avec la réflexion internationale. Cette ouverture, au-delà des frontières culturelles et géopolitiques, nous amène à nous questionner sur la terminologie, oscillant entre didactique et pédagogie du théâtre, du *drama*, de la performance. Nous présenterons pour finir les enjeux de la recherche dans ce champ disciplinaire dynamique, dont la place encore embryonnaire laisse toutefois présager un tournant performatif – voire énatif (Varela, 1989 ; Varela et al., 1993) – prometteur.

1. L'éducation au théâtre en France dans son contexte historique : jouer entre la politique éducative et la politique culturelle

1.1. Former l'amateur de théâtre

Alors que, dès la Renaissance, les représentations théâtrales de collège ont pu servir à des fins pédagogiques, le jeu soutenant l'instruction, et qu'elles ont contribué à faire rayonner leur établissement par l'éclat des spectacles, le théâtre est resté longtemps suspect pour le monde de l'éducation (Rollinat-Levasseur, 2013). Outre la méfiance persistante à l'égard du caractère immoral et du pouvoir subversif des œuvres théâtrales, s'est ajouté le fait que la pratique théâtrale engage le corps et la voix à des fins mimétiques : les préjugés sur la moralité des comédiens, inlassablement reformulés, ont pesé lourdement sur l'histoire du théâtre en contexte éducatif (Phillips, 2007).

La question de la formation au théâtre s'est toutefois imposée au XX^e siècle, portée par l'intérêt à la fois des partisans d'une rénovation du théâtre et des promoteurs de nouvelles méthodes pédagogiques. Pour les premiers, il s'agissait de répondre à la crise que traversait le théâtre

professionnel, notamment considéré comme perversi par le développement de l'industrie du spectacle, c'est-à-dire fustigé pour la faiblesse de son répertoire, le cabotinage des acteurs et leurs mœurs légères, l'inconsistance de l'expérience artistique (Goetschel, 2020). Un metteur en scène, Jacques Copeau (1879/1949), dont l'influence est considérable jusqu'à aujourd'hui pour le théâtre en France, joue un rôle décisif. Reconnu comme intellectuel autant qu'homme de théâtre – membre de la *Nouvelle revue française* (NRF), grande revue littéraire et critique de Gallimard, il a formé les futurs acteurs de la décentralisation théâtrale –, Copeau a en effet appelé à une réforme en profondeur du théâtre. Lui-même a fondé le Théâtre du Vieux-Colombier sur un programme à la fois esthétique et éthique tout en y établissant en 1920 une école de théâtre qui se distinguait de tous les lieux où s'enseignaient les seules techniques théâtrales, à l'instar du Conservatoire et autres cours de théâtre. Pour Copeau, il s'agissait de développer une formation solide à la fois intellectuelle, culturelle et artistique tout en préparant l'être humain à atteindre un niveau exceptionnel de sensibilité consciente, laquelle engage le corps et l'esprit dans un rapport de présence aiguë à la vie, aux autres et au monde. S'attachant minutieusement à déconstruire la figure du professionnel de théâtre, Copeau a élaboré ce programme pour un nouveau comédien qu'incarne le véritable amateur. Non professionnel, celui qui aime le théâtre, désintéressé et entièrement dévoué à l'art, est ainsi devenu la figure idéale de l'artiste de théâtre (Phillips, 2007). C'est une façon de renouveler la conception de la vocation théâtrale, et de faire du théâtre le lieu de l'expérience par excellence.

Si Copeau a développé une réflexion marquée par son contexte sociohistorique, c'est-à-dire la pensée des philosophes personnalistes chrétiens de son temps, le modèle qu'il a promu de la pratique théâtrale est suffisamment plastique pour avoir été réinvesti par le monde de l'éducation comme par le monde du théâtre. Comme il a aussi contribué à faire connaître en France Stanislavski et Meyerhold, lesquels ont fondé chacun l'art et le travail de l'acteur sur des bases scientifiques (Perelli-Contos, 1988), une telle conception de la formation au théâtre a en effet rencontré les aspirations de différents courants de pensée sur l'éducation, et notamment ceux de l'Éducation nouvelle qui se diffusent parallèlement dans l'entre-deux-guerres, mais aussi après la Seconde Guerre mondiale. Cette convergence contribue à faire de la pratique théâtrale une activité de prédilection pour ceux qui considèrent que l'éducation n'est pas seulement l'acquisition de connaissances, mais une formation de la per-

sonne par l'expérience et par l'action avec une dimension culturelle et esthétique. Les mouvements laïcs d'éducation populaire, qui se sont développés dans la deuxième moitié du XX^e siècle, faisant de la culture l'un des leviers de leur action, ont en outre articulé à cette conception de la pratique théâtrale l'idée d'émancipation politique par l'art : ainsi les Centres d'entraînement aux méthodes actives d'éducation (CEMA) qui ont joué un rôle conséquent dans la formation continue des enseignants, se sont attachés à répondre à la question de la relation pédagogique et des méthodes éducatives notamment en travaillant le lien avec la création artistique (Mignon, 2007). Parallèlement, la mise en place d'une politique culturelle autour du théâtre comme « service public » avec l'action confiée à Jean Vilar (avec la direction du Festival d'Avignon et celle du Théâtre National Populaire) et la décentralisation théâtrale avec la création de centres dramatiques nationaux et de centres d'action culturelle parachève cette représentation du théâtre comme une mission de l'État au service des publics.

Avec le mouvement de mai 1968, la critique de l'autorité va jusqu'à contester le modèle vilarien, considéré désormais comme bourgeois (Loyer et de Baecque, 2016). Dans ce mouvement, la suprématie de l'auteur dramatique est détrônée, mais c'est cependant pour consacrer une nouvelle figure d'artiste, le metteur en scène. Cependant, quoique traversée par des divergences, la démocratisation du théâtre se poursuit dans un travail de résistance à la culture de masse (Goetschel, 2004). L'arrivée de la gauche au pouvoir et les différents ministères de Jack Lang lui donnent une nouvelle impulsion et conduit à institutionnaliser une forme de pratique théâtrale, avec ses implications esthétiques et idéologiques : son contre-modèle est l'industrie spectaculaire et tous les médias qui cherchent à flatter leur public plutôt qu'à permettre aux spectateurs de s'émanciper. Entre le théâtre public, subventionné par l'État ainsi que les collectivités et l'école, elle aussi service public de l'État et hostile à toute mercantilisation, la convergence idéologique conduit naturellement à ériger le théâtre public en modèle de pratique théâtrale.

1.2. Le théâtre à l'école en France : un entredeux institutionnel

Cette histoire a donné des modèles fondateurs à la pratique théâtrale en France. Mais elle a aussi suscité des effets de brouillage qui ont entravé l'intégration de la pratique théâtrale dans le système éducatif. Elle est en effet à la croisée des champs éducatifs et culturels, dans un pays où l'État régit l'enseignement et a institutionnalisé la

culture. Sur le plan disciplinaire, à l'école, le théâtre s'enseigne en français et en lettres, mais comme genre littéraire. Les mouvements de pédagogie active font de la pratique théâtrale une activité et non une discipline. La figure de l'amateur, tant prisée, a contribué à l'amarrer à côté du champ scolaire, dans le périscolaire. Activité artistique, la pratique théâtrale relève de l'action culturelle plus que de l'éducation. Paradoxalement, la création d'un ministère de la Culture en 1959 a accentué ces tensions et réparti les rôles : le théâtre aux artistes, l'école aux enseignants, l'action culturelle aux animateurs. Pourtant, les parcours de carrière et de vie sont plus complexes, l'artiste pouvant devenir le pédagogue, l'enseignant ou l'animateur artiste. L'institutionnalisation des études théâtrales à l'Université en 1959 a permis, elle aussi, de dessiner les contours d'une discipline d'études et de recherche sans résoudre ces divisions et en laissant la formation aux métiers de la scène aux conservatoires et écoles de théâtre (Rollinat-Levasseur, 2017, 2019). La question se joue donc toujours entre le ministère de l'Éducation nationale, celui de la Culture et le secrétariat à la Jeunesse et aux Sports, même si leurs périmètres évoluent selon les gouvernements et qu'il existe un protocole d'accord entre ces ministères depuis 1983 (Bordeaux et Deschamps, 2013). Outre les implications financières attendues, cette tension a eu une incidence sur la formalisation pédagogique de la pratique théâtrale, sur la définition de ses publics et de ses finalités et, comme nous le verrons, sur la recherche universitaire dans le domaine du théâtre en éducation.

1.3. Du refus de l'instrumentalisation de l'art au choix du partenariat enseignant-artiste

Si, en contexte éducatif, la finalité d'une activité peut viser le développement de la personne et son émancipation, en contexte scolaire, la question des objectifs pédagogiques est centrale. L'un des freins persistant à l'institutionnalisation de la pratique théâtrale à l'école en France tient sans doute à la défiance vis-à-vis de toute instrumentalisation de l'art à des fins pédagogiques. C'est pourquoi le jeu dramatique, mené par un animateur qui peut être l'enseignant lui-même, est resté suspect tandis que le choix de développer des partenariats entre artistes et enseignants a semblé un modèle original correspondant à l'exception culturelle française.

Le jeu dramatique, pratique collective conciliant créativité et expression artistique et non simple activité ludique, a pourtant pu sembler constituer une entrée privilégiée pour le théâtre en contexte scolaire. De fait, pour les ar-

tistes (Lecoq et al., 1997), comme pour les pédagogues (Demuynck cité par Page, 2005; Dienesch, 1977) et les enseignants (Page, 2009; Ryngaert, 2010), le jeu dramatique constitue une véritable entrée dans le théâtre : centré sur le processus et non sur une représentation finale, il engage pleinement ses participants, les conduisant à s'exprimer à travers le travail d'improvisation autour d'une proposition, d'une préparation, et de temps de jeu, de jeu et d'échange. S'il procède des méthodes actives et créatives qui peuvent prendre en compte l'inconscient dans la formation de l'individu, le jeu dramatique peut aller jusqu'à être considéré pour ses vertus thérapeutiques, comme l'a montré l'intérêt suscité par le psychodrame, psychothérapie humaniste proposée par Moreno (1923) puis Feldhendler (2005), ou encore pour sa force d'intervention politique et sociale, notamment dans le sillon creusé par Boal (1978). Dans un cadre pédagogique, le jeu dramatique peut être un outil pour permettre aux apprenants de s'engager dans leurs apprentissages en les questionnant. Mais malgré l'engouement qu'ont pu susciter ces approches (Page, 2009), le développement du jeu dramatique s'est heurté doublement à des résistances en milieu scolaire français. Outre le fait que le jeu dramatique ouvre un espace à l'imprévu, souvent redouté par l'institution, l'école n'a pas vocation à des visées thérapeutiques ni idéologiques. Parallèlement, alors qu'en Grande-Bretagne, les travaux de Heathcote (Heathcote et al., 1995) ont donné au *drama* une légitimité qui lui ont permis de s'implanter dans les enseignements, en France, pour les militants du théâtre à l'école, le fait que le jeu dramatique puisse servir à des apprentissages a paru instrumentaliser le théâtre.

La mise en place de partenariats entre des artistes et des enseignants s'est développée depuis la fin des années 1970, mais l'action des différents ministères de Jack Lang, à la Culture puis à l'Éducation et la Culture, a contribué à les institutionnaliser progressivement en milieu scolaire et à ériger ce type de partenariat comme modèle alors que des établissements artistiques et culturels s'implantent sur le territoire français (Lismonde, 2002). Différentes actions ciblées peuvent se concevoir dans un cadre institutionnel et surtout des sections « théâtre » ont pu voir le jour, y compris, dès 1989, au niveau du baccalauréat. L'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT), créée en 1983 et soutenue par les deux ministères, a eu pour mission d'ouvrir les salles de classe aux comédiens et de permettre aux élèves et à leurs enseignants d'aller au théâtre, dessinant les contours inédits d'une relation pédagogique bicéphale (Bernanoce, 2009), considérée comme

garante de la non-instrumentalisation de l'art par l'école, de la maternelle à l'université. Paradoxalement, cette action, qui crée un lien entre le monde du théâtre et le monde scolaire, contribue aussi à les séparer, marquant une différence entre l'artiste et l'enseignant. L'objectif de l'ANRAT et de ces classes de théâtre est avant tout de créer une rencontre avec les artistes et la création contemporaine, c'est-à-dire de fonder une école du spectateur (Lallias et al., 2002). De ce fait, la France s'est engagée dès les premiers congrès mondiaux de théâtre-éducation autour de la promotion de ce modèle de partenariat. Mais cet objectif, qui pourrait aussi risquer de se soumettre à une forme d'instrumentalisation, révèle en creux une sacralisation de l'art et de l'artiste ainsi que la réticence persistante de l'école à se risquer à former de futurs comédiens alors qu'elle se donne dès lors la mission d'assurer aux théâtres un public à venir.

Aujourd'hui, en dépit de ces dispositifs, le théâtre à l'école cherche toujours une place et la pédagogie du théâtre reste principalement une question de militantisme et d'engagement personnel. C'est pourquoi une didactique du théâtre n'a pas encore clairement émergé et que les quelques travaux de chercheurs sur la pratique théâtrale demeurent rares. Une voie à la recherche sur la pratique théâtrale en contexte éducatif a néanmoins été ouverte en France par Christiane Page (2009) qui, dans une étude historique, a analysé les soubassements idéologiques des différentes formes de pratique du jeu dramatique et qui a montré comment cette forme de pratique théâtrale a pu servir aussi bien à des fins d'aliénation que d'émancipation. Les partenariats artistes-enseignants gagneraient à être éclairés par des recherches de ce type.

2. **Recherches en éducation au et par le théâtre en France : un flou terminologique comme conséquence d'un champ quasi absent ?**

En France, les études théâtrales à l'université ont peu contribué à l'enseignement de la didactique ou de la pédagogie du théâtre. S'il existe une licence professionnelle d'encadrement de la pratique théâtrale à la Sorbonne Nouvelle depuis 2001, il n'y a pas véritablement de cursus constitué ni de champ de recherche identifié. Voilà d'autres facteurs explicatifs au faible nombre de recherches en éducation au et par le théâtre, car leur éparpillement et leur forme relèvent souvent à la fois du récit d'expérience et d'une analyse autoréflexive des praticiens (Schön, 1983).

De fait, et contrairement à ses pays voisins, la terminologie relative à l'enseignement du théâtre en éducation n'est pas stabilisée en France. Les termes de didactique, de pédagogie, d'éducation au et par le théâtre ou de transmission sont employés en concurrence. Sans doute peut-on établir un lien entre le faible nombre de formations universitaires et cette imprécision terminologique.

S'il est acquis que les enseignants doivent être formés aux didactiques des disciplines, d'une part, et à la pédagogie, d'autre part, les frontières entre ces deux domaines restent néanmoins poreuses. Dans le champ du théâtre, ce flou est d'autant plus grand que la discipline n'est enseignée que dans des contextes spécifiques et peu nombreux, comme nous l'avons vu ci-dessus (cf. paragraphe 1.3.). L'ANRAT affiche ses « actions d'éducation au théâtre », dans le milieu scolaire, alors qu'il est d'usage de parler de « pédagogie du théâtre » et très rarement de didactique dans les établissements. La « transmission », quant à elle, n'est pas reliée au théâtre enseigné en milieu scolaire. Elle est souvent associée à l'enseignement des maîtres de l'art dramatique (Grotowski; Jovet; Stanislavski, par exemple). Les metteurs en scène contemporains préfèrent pour leur part se définir comme « passeurs d'expérience » (Brook; Mnouchkine; Lecoq; Vitez, etc.). Si la question de la formation professionnelle, qui s'est formalisée depuis la fin des années 1980, ne fait toutefois pas l'objet de notre questionnement ici, ce brouillage terminologique impose un éclairage préalable des notions en question, dans le contexte de la recherche sur le théâtre dans le champ de l'éducation.

2.1. Didactiser le théâtre ?

La définition du terme « didactique »¹ ne fait pas l'unanimité (Hallet et Königs, 2010). Proposé en tant que science dès le XVIII^e siècle par Wolfgang Radkte, il a été repris par son contemporain Jan Amos Komensky. La « didactique générale » se confond aisément avec la pédagogie, tandis que la didactique des disciplines a longtemps été considérée comme une transposition de savoirs savants en savoirs enseignables. Aujourd'hui, la didactique s'inscrit dans le champ plus large de la pédagogie ou, à l'inverse, certains considèrent qu'elle englobe la pédagogie (Cornu et Vergnion, 1992) tandis que d'autres enfin la présentent comme une notion complémentaire, en tant que *science* (Chevallard, 1991) ou *théorie* (Beckmann, 1991) relative à une discipline.

1 Du grec « *didaktikos* », il se rapporte à ce qui est « relatif à l'enseignement ».

Or, le théâtre, nous l'avons vu, ne constitue pas une « discipline » à part entière dans les établissements scolaires en France, hormis dans les quelques sections théâtre du secondaire et de classes préparatoires. Ainsi, le dernier BO de 2020² ne met-il toujours pas le théâtre au même niveau que la musique ou les arts plastiques, lesquels restent les seules disciplines artistiques enseignées. La danse est intégrée à l'Éducation physique et sportive (EPS). Le théâtre demeure quant à lui principalement un sujet d'enseignement du français ou des langues (Peretti, 2021) et reste abordé en tant que genre littéraire. Sa dimension scénique est parfois – mais rarement – prise en compte (Rollinat-Levasseur, 2017). Il n'existe donc pas de didactique de la *discipline théâtre* à proprement parler en France.

La *didactique de la pratique du théâtre* relèverait principalement de la « triade écriture/lecture/jeu dramatique » (Mongenot et Peretti, 2013) tandis que *l'éducation par le théâtre* se nourrit de l'expérience vécue par l'élève d'un point de vue du spectateur³ ou d'un point de vue de l'acteur (par le biais de la pratique théâtrale).

Cependant, plus récemment, la création d'une épreuve de grand oral au baccalauréat à partir de 2021⁴ a conduit à attirer l'attention du monde scolaire sur les compétences oratoires que la pratique théâtrale permet de développer. On retrouve ici la prégnance du modèle antique de la rhétorique avec la force de la comparaison persistante entre l'art de l'acteur et celui de l'orateur dans cette conception de la formation à la prise de parole en public (Rollinat-Levasseur, 2013) : si l'histoire du théâtre jésuite et du théâtre scolaire a fait l'objet d'études historiques pour les siècles anciens, le renouvellement des pratiques pédagogiques induit par cette épreuve conduira sans doute à relire ces travaux pour fonder et penser une pédagogie du théâtre ou à didactiser ces ateliers et à contribuer par là à stabiliser une terminologie. Pour autant, cette approche de la pratique théâtrale par des techniques ne saurait permettre de couvrir le champ de la discipline théâtrale si elle s'implantait, et par là celui de sa didactique.

2.2. L'expérience vécue pour apprendre

La discipline théâtrale est associée aux termes « expérience », « action », « attention conjointe », voire même « environnement », dont l'usage diffère selon les approches.

2 Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020.

3 Charte pour une « École du spectateur » de l'ANRAT.
<https://res.cloudinary.com/dgu2by95h/image/upload/v1420456691/mx5xasedwzleh34wogod.pdf>

4 BO du 13/02/2020.

L'expérience vécue pour apprendre, ou l'action, est quant à elle prônée par différents courants des sciences de l'éducation ou en didactique des disciplines, et notamment par les pédagogies dites actives.

Ainsi, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), Sensevy et Mercier considèrent la didactique comme :

La science dont les pratiques d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage, font l'objet. [...] Éduquer, c'est instruire d'un savoir. [...] Un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité. Cette puissance d'agir s'exprime en situation : apprendre, c'est apprendre d'une expérience, mais c'est aussi apprendre une expérience. (Sensevy et Mercier, 2007, p. 40)

Or, s'il peut sembler y avoir une convergence terminologique, cette théorie de l'action ne correspond pas à ce qu'est l'action au théâtre. L'expérience définie par Sensevy et Mercier prend certes en compte l'action conjointe entre l'enseignant et l'élève, mais elle en occulte la dimension du groupe social et sa nature esthétique qui, ainsi que l'a souligné le philosophe américain John Dewey (1934), s'enracinent dans le quotidien et forment notre compréhension des choses, des êtres et du monde. L'expérience théâtrale, quant à elle, fait émerger une expérience authentique par l'engagement du corps de l'élève percevant, agissant et s'exprimant dans l'espace partagé avec l'enseignant, les autres élèves et parfois des artistes. De fait, l'acuité sensorielle et émotionnelle (r)éveillée par l'expérience esthétique et l'intérêt voué à l'acte théâtral augmentent la qualité attentionnelle des élèves (Wibo, 2005). En retour, l'émotion elle-même donne du sens à l'action réalisée et l'ancre dans le souvenir. L'action théâtrale est donc en réalité toujours une interaction complexe qui conjugue sensorialité, émotionnalité, kinesthésie et proxémie, réflexivité, mémorisation et attention.

Au-delà de l'action conjointe, c'est la notion d'attention conjointe (Aubineau et al., 2015 ; Lachaux, 2011 ; Scaife et Bruner, 1975) qui concerne plus particulièrement le théâtre. Elle comprend :

- l'attention à soi, nécessitant une connaissance et une conscience de soi dans son corps percevant, pensant, interagissant ;
- l'attention aux autres qui engage un décentrement vers une attitude hétérocentrée permettant à la fois de construire des situations scéniques avec les autres

élèves, mais également de prendre la perspective d'un personnage en l'incorporant.⁵

D'autres formes attentionnelles phénoménologiques (Depraz, 2014) et proxémiques sont également sollicitées dans la pratique théâtrale :

- l'attention à l'environnement dans lequel se déroule l'action et qui exige la maîtrise corporelle de l'actant (c'est-à-dire l'élève en train d'interagir) ;
- l'attention diffuse qui permet à l'esprit de vagabonder et à l'imaginaire de créer du lien entre tous les apprentissages précédemment réalisés dans d'autres contextes ;
- l'attention focale ou la vigilance, que les enseignants nomment souvent « concentration ».

Ainsi, l'attention théâtrale est une « expérience tout à la fois corporelle (motrice et proprioceptive), sémantique (expressive), agissante (performative) et relationnelle (intersubjective et communicationnelle) » (Depraz, 2014, p. 69). Elle engage l'acteur dans sa relation propre, celle envers autrui (l'enseignant ou l'artiste-pédagogue ; les autres acteurs), celle envers l'environnement.

La pratique théâtrale, à la différence de saynètes jouées en classe ou d'une lecture analytique d'une œuvre, n'est donc pas ajustée à des fins didactiques. C'est à l'inverse sa nature esthétique qui permet d'atteindre des objectifs didactiques, éducatifs et pédagogiques.

Or, ainsi que l'a souligné le philosophe Mark Johnson :

L'esthétique ne consiste pas simplement à élaborer des théories sur ce qu'on appelle l'expérience esthétique, mais elle englobe tous les processus par lesquels nous donnons du sens à travers la perception, le mouvement corporel, l'affect et l'imagination. En d'autres termes, toute expérience significative est une expérience esthétique.⁶ (Johnson, 2018, p. 2)

Cette expérience esthétique créatrice de sens correspond précisément aux enjeux de la pratique théâtrale. En effet, et ainsi que le souligne Philippe Meirieu (2004), avec son double regard de spécialiste de sciences de l'éducation et d'acteur politique :

5 Sandrine Eschenauer (2014, p. 4) a choisi cette définition pour traduire « embodied » à partir de la proposition de Jean-Paul Laumond.

6 Traduction des auteures.

[Le théâtre] n'utilise l'artefact que pour permettre au sujet d'échapper à la dispersion [...]. La théâtralité ne nous éloigne de la vie que pour nous permettre d'y revenir en ayant fait l'expérience de son intensité dramatique. (Meirieu, 2004, p. 6)

De même, la relation à l'espace, centrale dans l'action éducative par le théâtre, n'est généralement évoquée en didactique que du point de vue formel de l'enseignant et des gestes professionnels (Bucheton, 2009), des gestes didactiques (Tellier et Cadet, 2014) ou de l'agir professoral (Cicurel, 2011) pour désigner l'action empirique de l'enseignant en situation professionnelle. L'espace théâtral est, quant à lui, symbolique : les rôles sont définis, une organisation jaillit du chaos initial et créatif, une ritualisation s'impose (Meirieu, 2004). Coconstruit par des élèves, l'espace théâtral est ainsi un lieu allégorique et un lieu de partage dégageant des ambiances qui les imprègnent : géométrie, organisation des objets – s'ils sont présents – dans ces espaces qui peuvent par ailleurs être vides, couleurs, odeurs, sonorisation, etc. Tous ces éléments ont une incidence perceptivo-motrice⁷ – y compris proprioceptive – qui modifie la disposition à apprendre des élèves (Deldime, 2002 ; Eschenauer, 2017), tout comme leur attention déclinée dans ses différentes natures. Ces éléments constituent en eux-mêmes un langage : le langage scénique, symbolique, rythmique, iconique, performatif (Sting, 2012 ; Wager et al., 2009). Ce langage compose une médiation entre les individus et les objets de connaissance qui se transforment progressivement l'un comme l'autre dans la relation. L'action cognitive *sensible*, c'est-à-dire perceptivo-motrice, est produite et vécue à travers ce langage (Pulvermüller et Fadiga, 2010), dans un espace qui agit sur l'acteur/les acteurs comme l'acteur ou le groupe agit sur l'environnement. L'espace devient un « *we-space* » (Krueger, 2011) créateur de sens, un environnement sensible d'apprentissage.

Ainsi, les définitions proposées par les chercheurs en *didactique* ne correspondent pas pleinement si l'on veut étudier les effets de l'expérience théâtrale, les phénomènes ou processus cognitifs liés à cette pratique, ou bien la praxéologie de l'apprenant ou encore celle de

l'enseignant de théâtre ou de *l'artiste-pédagogue*⁸, par exemple. La pédagogie serait-elle réellement trop démodée et éloignée de la recherche, comme le suggèrent ses détracteurs, ou ne pourrait-elle pas mériter un regain d'intérêt (Go, 2021) ?

2.3. Didactique ou pédagogie ? Les recherches sur les pratiques théâtrales en éducation

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les frontières sont floues entre les trois termes « éducation », « didactique » et « pédagogie » depuis leur cohabitation, notamment dans les années 1970. Il convient donc ici de faire un choix stabilisant pour cet article et d'éclairer un point de vue justifiant notre usage terminologique de « pédagogie du théâtre ».

Si, jusque dans les années 1950, l'éducation concernait l'action, la pédagogie et la réflexion (Mialaret, 2005), certains chercheurs comme Legendre ont aujourd'hui formalisé la différence entre les deux champs et considèrent la pédagogie dans l'action, l'art de faire classe, alors que la didactique concernerait la réflexion sur la manière d'enseigner en amont, en aval et durant le temps de classe (Legendre, 2005). Mais on ne peut faire classe sans penser la classe.

L'action pédagogique, davantage que l'acte lui-même, est un accompagnement de cheminement(s) d'apprentissage(s). L'héritage grec du terme « pédagogie » comprend la notion d'*agogie* qui représente un mouvement de conduite vers un ailleurs, l'action de mener ou d'amener, de transporter, voire d'initier. La pédagogie serait donc une guidance des enfants pour qu'ils se déplacent vers d'autres espaces qu'ils soient physiques ou mentaux, c'est-à-dire d'autres manières de penser, d'agir, de réfléchir. La pratique du théâtre cherche précisément cette transformation et translocation symbolique de la personne, pour qu'elle s'émancipe. Il n'est pas uniquement question de verticalité comme dans l'éducation, car les déplacements physiques et mentaux induits par l'acte théâtral partagé sont complexes et donc pluridirectionnels.

Meirieu, qui aborde le sujet du théâtre à travers les sciences de l'éducation, propose l'expérience théâtrale comme « projet pédagogique holistique » (Meirieu, 2004, p. 17). Ainsi, sans exclure la nécessité de planifier, obser-

7 Il existe une distinction traditionnelle en psychologie expérimentale entre sensation et perception. Les auteurs ne s'accordant pas toujours, nous retiendrons la perception comme l'expérience consciente de la sensation et des émotions qui lui sont liées. En d'autres termes, la sensation comprend les qualités élémentaires isolées des objets ou des environnements (formes, couleurs, odeurs, sons, goûts). Ces sensations génèrent des émotions (peur, dégoût, joie, surprise, etc.). La perception relève de processus qui, avec l'aide de l'attention, permettent au sujet de relier l'ensemble de ces attributs sensoriels et émotionnels pour les associer à un élément unitaire et lui donner du sens.

8 Pour reprendre une terminologie correspondant à un statut, un métier, au Québec ou en Allemagne.

ver et évaluer l'activité pédagogique, donc de didactiser le théâtre, il convient d'organiser des espaces-temps libres dans la planification et dans le moment de l'expérience réflexive et corporelle pour laisser une place à l'émergence de la créativité des élèves (Arnaud-Bestieu, 2021). Le théâtre se mesure principalement en intensité. Ainsi, la dimension émotionnelle, sensorimotrice et sociale de la cognition (Immordino-Yang et Damasio, 2007) doit trouver toute sa place dans la « focalisation sur les contenus, en tant que ceux-ci sont objets d'enseignement et d'apprentissages » (Reuter, 2014, p. 54), ce qui, à notre connaissance, n'est pas encore mis à l'œuvre en didactique⁹, mais cela l'est davantage dans une perspective pédagogique.

De fait, entrer dans la connaissance par le prisme du théâtre, c'est y entrer avec son histoire vécue, ses émotions. C'est accepter de revenir au « magma » sensoriel originel et le réorganiser avec sa propre histoire (ontogénèse) et avec l'histoire de l'humanité, notamment en revisitant le patrimoine théâtral... En effet, la pratique théâtrale en éducation vise à apprendre à être « spectateur », selon l'expression d'Augusto Boal, fondateur du Théâtre Forum (Boal, 1978) : au-delà de cette approche, pour ces pratiques théâtrales, il s'agit d'apprendre par le théâtre à sortir de la posture de spectateur pour entrer dans celle d'acteur sur la scène comme dans la vie. Du point de vue de la pédagogie, cela exige d'accepter que l'expérience vécue ne soit pas un épiphénomène, mais un élément central dans nos facultés cognitives, comme l'a souligné le neurobiologiste Francisco Varela au cours de ses recherches sur les processus cognitifs (Varela, 1989). Ses travaux ont en effet mis en évidence la nécessité de développer une pensée intégrative, non dualiste du corps et de l'esprit. C'est précisément en adossement à ce paradigme qu'un courant de recherche commence à se développer en pédagogie théâtrale comme nous le verrons ci-après.

Pour clore ces remarques terminologiques qui demanderaient un plus grand développement, la notion de pédagogie semble englober à la fois une responsabilité socio-éducative, un souci de la transmission et une prise en compte des apports des sciences cognitives, affectives et sociales. Une approche holistique de l'acte éducatif ouvre la voie à d'autres formes de planification, de méthodologie et d'évaluation que celles habituellement proposées (voire imposées) dans les didactiques actuelles des disciplines.

9 Hormis sans doute en didactique de la danse (Arnaud-Bestieu, 2014).

3. Quels enjeux pour la recherche ?

3.1. Les domaines de recherche

Les recherches sur le théâtre en éducation restent balbutiantes en France, contrairement à d'autres pays où la tradition du *drama*, de la performance ou de la pédagogie du théâtre ont permis de donner à la recherche une place grandissante depuis les années 1990. À titre d'exemple, la revue internationale référencée, *Research in Drama Education* (RiDE)¹⁰, a vu le jour en 1995 à l'Université Exeter en Grande-Bretagne. À cette époque, l'art dramatique (*drama*) était une matière déjà solidement établie dans les écoles britanniques bien qu'en concurrence avec « le théâtre en éducation » principalement proposé par des compagnies professionnelles associées à des théâtres établis (Somers, 2015). En 2007 paraît *Scenario*, la première revue scientifique internationale de recherche sur le *drama* et les disciplines artistiques performatives dans l'enseignement des langues. Cette revue bilingue (anglais-allemand) en ligne a été fondée à l'Université de Cork par Manfred Schewe en partenariat avec plusieurs universités, dont en particulier l'université américaine Indiana University-Bloomington. En France, en revanche, fleurissent des publications non adossées à la recherche et sans visée scientifique, qui répertorient des techniques de jeu dramatique utiles à l'enseignement, des « textes de théâtre à jouer en classe », des essais ou des recueils d'analyses d'expériences de projets menés dans des établissements scolaires, tel le récit d'*Un collègue saisi par les arts* (Kerlan, 2015).

Pour ce qui est de la recherche en France, l'essentiel des travaux de ces vingt dernières années relève de plusieurs champs didactiques et épistémologiques : le Français Langue Étrangère (Alix et al., 2013 ; Auger et Pierra, 2007 ; Caron, 2018 ; Clerc, 2013 ; Pierra, 2006) ; la didactique des langues (Aden, 2004, 2014 ; Eschenauer, 2014, 2017 ; Pavlovskaya, 2017 ; Schmidt, 2006) ; la formation des enseignants (Archieri, 2013) ; une approche historique et littéraire, avec des mises en regard d'analyses d'expériences passées de théâtre en latin notamment et d'expériences actuelles (Demeilliez et al., 2018 ; Jacques et Bismuth, 2021 ; Plagnol-Diéval, 2003), notamment dans le domaine de la littérature théâtrale pour la jeunesse qui met en lumière la relation de l'adulte dramaturge et l'imaginaire des enfants (Bernanoce, 2009).

Ces focalisations sont le reflet de l'histoire que nous avons retracée plus haut. Puisque le théâtre ne s'est pas

10 <https://ridejournal.net/>

constitué comme une discipline scolaire, mais comme un genre littéraire ou comme un médium qui permet de travailler les interactions langagières et des compétences transversales, on ne trouve pas de recherches sur la didactique du théâtre en tant que telle, mais des études dans lesquelles le théâtre est un vecteur, un outil ou une approche au service de compétences scolaires ou éducatives.

3.2. Position de la France sur la scène internationale dans la recherche

Dans de nombreux pays européens, des pédagogues du théâtre ou du *drama* diplômés de l'université, cautionnés notamment par les scènes nationales, interviennent dans les établissements scolaires sans les artistes, parce que les pratiques théâtrales et le *drama* entrent dans les programmes scolaires, si bien qu'ils font plus facilement l'objet de recherches en didactique ou en sciences de l'éducation.

En France, porteuses du modèle de l'exception culturelle qui vise à soustraire les secteurs de la culture à la libre concurrence en les subventionnant, les institutions culturelles qui gravitent autour de l'école exercent un regard sur les choix des œuvres proposées aux élèves et sur la pratique des arts de la scène qui passent prioritairement par des interventions d'artistes subventionnés ou habilités par le ministère de l'Éducation nationale. Les artistes, accompagnés ou non par des médiateurs culturels, proposent le plus souvent des projets « clé en main » que d'aucuns adaptent parfois *in situ*. Ainsi, à l'instar de la création, les interventions scolaires sont soumises à un contrôle de qualité artistique institutionnel : c'est un choix de politique culturelle qui vise à rompre avec les pratiques théâtrales dites de patronage, à savoir des expériences menées par des enseignants qui auraient une méconnaissance de la création artistique contemporaine et reproduiraient des modèles théâtraux forgés par le théâtre de divertissement. Pour les enseignants qui répondent aux appels des projets artistiques, le travail théâtral s'ancre alors dans une pédagogie du détour qui vient illustrer ou prolonger les programmes scolaires, en particulier dans les disciplines littéraires qui intègrent l'étude d'œuvres dans leurs programmes. Cela explique sans doute que la recherche sur des textes de théâtre pour la jeunesse soit l'un des domaines actuellement en développement qui contribue à enrichir et renouveler un répertoire théâtral qui avait été longtemps sclérosé (Bernanoce et Le Pors, 2016). De leur côté, les artistes élaborent au mieux un travail artistique qu'ils imaginent scolaire à partir de leurs recherches esthétiques et de leurs créations. Certains

viennent parfois chercher de l'inspiration dans le partage avec les élèves. Souvent, ils élaborent des dispositifs qu'ils adossent à leur compréhension des programmes scolaires ou aux objectifs des enseignants. Le développement de l'option théâtre au lycée dans la spécialité Arts qui accorde une place importante à la pratique du plateau n'a, à notre connaissance, pas non plus donné lieu à des études spécifiques.

Pourtant, depuis les années 1990, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale en France s'étaient engagés avec la communauté internationale dans une réflexion sur l'évaluation des pratiques théâtrales dans l'éducation afin de mesurer leur impact, comptant s'appuyer sur l'apport des travaux de recherche en didactique. La France notamment a joué un rôle important dans la création de l'association mondiale, *International Drama/Theatre and Education Association* (IDEA), fondée au Portugal en 1994. IDEA reste aujourd'hui un organisme international de premier plan. L'association permet aux experts de différentes régions du monde d'échanger des informations dans le but de développer de nouvelles approches pédagogiques concernant les activités théâtrales dans les écoles et d'étudier les moyens d'introduire l'éducation artistique dans les programmes scolaires. C'est pourquoi IDEA s'est dotée au début des années 2000 d'un comité scientifique. Puis, sous l'égide de l'Unesco et en lien avec les experts d'autres associations sur la danse, la musique et les arts plastiques, elle a contribué à un travail de cinq années, initié à Paris en 1999, et qui a donné lieu en 2006 à une première conférence mondiale sur l'éducation artistique. Cette conférence a réuni à Lisbonne plus de 97 États membres. La feuille de route publiée à l'issue de ce congrès¹¹ souligne la faiblesse méthodologique des recherches scientifiques dans ce domaine :

Bien qu'il existe des travaux de recherche sur l'éducation artistique en tant que domaine éducatif et des données illustrant les avantages d'une intégration des arts dans l'éducation, dans de nombreux pays, ces dernières sont limitées, invérifiables et difficiles d'accès. (*Feuille de route*, p. 13)

De nombreux exemples de réussite [...] ne transmettent souvent pas leurs hypothèses théoriques ou ne parviennent pas à recueillir des données satisfaisantes pour illustrer leurs résultats. (*Feuille de route*, p. 14)

11 *Feuille de route pour l'éducation artistique*, Lisbonne 2006.

Ces constats rejoignent ceux de l'OCDE (Winner et al., 2014). Ce que l'Unesco entend par recherche se trouve précisément avoir été décrit dans un texte publié en 2003 qui fait référence dans le domaine de la recherche en arts : *Arts education and instrumental outcomes: An introduction to research, methods and indicators* (O'Farrell et Meban, 2003). Ce texte met en lumière les points faibles de la recherche et propose d'utiliser des méthodologies mixtes qui combinent des approches qualitatives (ethnographiques, narratives, esthétiques) et des approches basées sur la preuve (*evidence-based*).

Or, la feuille de route de 2006 s'intéresse particulièrement à l'impact des pratiques théâtrales sur le développement de la créativité considérée comme une compétence cruciale pour le XXI^e siècle. C'est pourquoi ses auteurs invitent à développer des recherches sur la pratique théâtrale en éducation pour répondre à ces questions sociétales qui se posent, considérant que des preuves scientifiques peuvent venir appuyer des politiques :

On peut supposer que l'éducation artistique est l'un des meilleurs moyens de promouvoir la créativité (lorsque les méthodes d'enseignement et d'apprentissage vont en ce sens), mais on manque d'études sur ce sujet et cette hypothèse n'est donc pas bien reçue parmi les responsables politiques. Il est donc impératif de poursuivre les travaux de recherche dans ce domaine. (*Feuille de route*, 2006, p. 13)

Cette feuille de route véhicule implicitement le type de recherche et de méthodologie attendu, c'est-à-dire une démarche scientifique calquée sur les protocoles développés en sciences dures. Cela implique des hypothèses testées avec des corpus de données analysables, la constitution de groupes témoins, des mesures, une approche quantitative et qualitative :

Cette absence d'un corpus d'informations facile d'accès est considérée comme une entrave majeure à l'amélioration des pratiques, à la sensibilisation des responsables politiques et à l'intégration des arts dans les systèmes éducatifs. (*Feuille de route*, p. 12)

Ainsi, le fait que les mondes culturel, artistique, mais aussi éducatif puissent être réticents à se soumettre à de tels protocoles scientifiques rejaillit *a contrario* sur l'image de fiabilité d'autres types de travaux produits sur la pratique théâtrale en contexte éducatif et a un impact politique, fragilisant le développement des pratiques artistiques en éducation.

Le rapport sur la seconde conférence qui s'est tenue à Séoul en mai 2010,¹² réaffirme la nécessité d'établir les liens entre théorie, recherche et pratique et recommande de « stimuler les échanges entre chercheurs et praticiens » (*Agenda*, 2010, p. 7). La recherche doit être appliquée, collaborative, de qualité et elle a vocation à être partagée de façon équitable au niveau international « par l'intermédiaire de structures internationales existantes telles que les centres de recherche et les observatoires » (*Agenda*, p. 7).

Malgré la place que la France occupe dans les manifestations internationales sur ces questions, les avancées de la recherche sur le théâtre en contexte scolaire restent lentes. En 2007, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale ont organisé à Paris un congrès international intitulé « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » dans lequel les recherches sur la pédagogie du théâtre tenaient une place non négligeable. Ce congrès a vu émerger de grandes problématiques. Mais il a aussi fait surgir des controverses notamment sur la nature et la validité des recherches dans ce champ. Des crispations idéologiques s'élèvent contre l'idée même d'approche scientifique, rationnelle et quantifiable du fait artistique alors que la création artistique est précisément elle-même recherche, mais une recherche, laquelle, par nature, échappe aux descriptions normatives.

Dans son essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle, Jean-Marc Lauret (2014) répertorie les études présentées dans ce congrès. D'une part, un grand nombre d'études visaient à montrer que les pratiques artistiques en éducation « modifient les perceptions et les comportements des élèves face aux savoirs, aux méthodes d'apprentissage, aident à la construction de l'individu et favorisent une intégration sociale réussie » (Aden, 2015, p. 429). D'autre part, certains cherchaient à vérifier que le théâtre pouvait aider à la réussite scolaire au travers de développements : 1. cognitifs et langagiers spécifiques, 2. d'attitudes comme la confiance en soi, la créativité ou l'esprit critique, 3. de compétences psychosociales comme la coopération, l'empathie, l'écoute, 4. du dialogue interculturel pour réduire les inégalités scolaires et créer des identités partagées pour plus de cohésion sociale et enfin, 5. dans une moindre mesure, aiguïser le plaisir esthétique des futurs adultes. Pour Jean-Marc Lauret, ces recherches menées entre la fin des années 1990 et début 2000 avaient pour objectif principal d'évaluer des

12 L'*Agenda de Séoul* : objectifs pour le développement de l'éducation artistique.

pratiques artistiques susceptibles de « combler le gouffre qui sépare les déclarations d'intention (des politiques éducatives à travers le monde) et l'efficacité de leur mise en œuvre auprès des enfants » (2014, p. 18).

Les objets de recherche se trouvent ainsi pris entre l'épistémologie des études en didactique de disciplines connexes (lettres, langues, études théâtrales) et les visées sociales et politiques attribuées aux pratiques théâtrales. C'est ce que rappelle Jean-Marc Lauret (2014) lorsqu'il précise que pour la recherche :

L'enjeu sera moins d'évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle en général, comme si le contenu de cette notion était clair et unanimement partagé, que de mettre en évidence les conditions à mettre en œuvre pour que les projets en matière d'éducation artistique et culturelle produisent les effets attendus en fonction des objectifs qui leur sont assignés. (p. 23)

La validité des recherches se trouve mise en cause si celles-ci sont commanditées par les institutions qui posent elles-mêmes les questions pour promouvoir des valeurs ou des pratiques. À cet égard, plusieurs méta-études nord-américaines présentées dans ce congrès (Catterall, 2002; Podlozny, 2000) mettaient en lumière les limites de très nombreuses recherches quantitatives sur l'impact de l'utilisation des techniques théâtrales dans les apprentissages scolaires. Ces recherches avaient pour finalité de répondre à la baisse des crédits alloués aux pratiques artistiques. Une recherche dont la fonction serait de justifier les budgets alloués aux pratiques artistiques/théâtrales dans les écoles réveille l'une des grandes craintes que nous avons évoquée plus haut : les évaluations scientifiques des dispositifs de recherche ne s'inscriraient-elles pas dans une logique d'instrumentalisation du théâtre au service d'agendas de politique éducative ?

En 2013, l'association internationale IDEA choisit la France pour organiser son huitième congrès mondial¹³. Cette rencontre a marqué un tournant épistémologique en ouvrant, pour la première fois, la recherche sur l'éducation théâtrale au champ des neurosciences. Dans sa présentation d'ouverture, Joëlle Aden, directrice du Comité scientifique du congrès, déclarait :

¹³ Les précédents congrès se sont déroulés en Australie (1995), au Kenya (1998), en Norvège (2001), au Canada (2004), à Hong Kong (2007), au Brésil (2010) et à Paris en 2013. Le 9^e congrès planifié en Turquie en 2016 a été repoussé puis annulé en raison des tensions politiques. La pandémie du Covid a conduit à l'annulation du 10^e congrès programmé à Pékin en 2019.

La révolution des neurosciences sera à l'honneur dans ce congrès [...]. Les neurosciences nous renvoient les reflets à la fois inédits et familiers de notre "danse structurale (et poétique) dans la chorégraphie de la coexistence". (Maturana et Varela, 1994, p. 242)¹⁴

À cette époque, l'apport de ce champ n'a pas fait l'unanimité en France, mais il a donné lieu à un dialogue méthodologique transdisciplinaire assumé en réunissant des chercheurs confirmés dans ce domaine autour d'Alain Berthoz, Bérangère Thirioux, Gabriele Sofia et des doctorants, initiant une dynamique autour de cet axe de recherche.

3.3. Le tournant du paradigme énactif-performatif

Suite à ce congrès, un courant émergent issu des recherches menées dans le champ des sciences du langage et de la didactique des langues, adossé au paradigme neurophénoménologique de Francisco Varela (1996) propose de refonder l'acte d'apprendre en donnant aux pratiques artistiques autant de poids qu'aux disciplines académiques :

Le véritable enjeu n'est pas de se demander comment utiliser les disciplines artistiques dans l'enseignement des langues, mais de refonder l'acte d'enseignement-apprentissage et en le structurant à partir de nouveaux concepts qui sont à chercher dans les lois du Vivant. (Aden, 2009, p. 179)

Ce courant énactif prend ses sources dans une approche intégrative, c'est-à-dire qui cherche à mettre en synergie les avancées des neurosciences et de la phénoménologie inspirées du courant de la cognition incarnée proposé par Varela. Dans ce paradigme cognitif, l'expérience vécue constitue le substrat de la connaissance, c'est de la conscience de « l'être-au-monde » qu'émerge le sens que l'on lui donne.

On considère d'habitude que la connaissance est bien plus susceptible d'être corrigée que l'être. D'un point de vue opératoire cependant, il est clair que ces deux termes se spécifient mutuellement et que toute connaissance requiert un certain niveau d'expérience et réciproquement. [...] Dans le paradigme que nous proposons, paradigme conforme à la raison, l'équilibre entre savoir et être est naturellement, et se doit d'être, une composante essentielle. (Varela et al., 2017, p. 96-98)

¹⁴ La présentation est retranscrite dans le livret du congrès.

Dans la pratique théâtrale, l'expérience esthétique entraînée dans le jeu et le jeu d'acteur établit des liens entre être et connaître et réduit la distance entre réalité et imaginaire. Les études en neurosciences cognitives se concentrant sur l'expérience esthétique montrent en effet le lien entre imaginaire, perception, action et cognition :

Les neurosciences ont révolutionné les notions de perception et d'imagination, en montrant à quel point elles dépendent de mécanismes de simulation incarnés et, plus généralement, en révélant la relation étroite entre action, perception et cognition.¹⁵ (Gallese, 2020, p. 377)

La pratique théâtrale constitue une forme de mise en abyme de l'expérience réelle (la pratique, l'expérience esthétique) et de l'expérience imaginaire (simulation d'un autre au travers du jeu théâtral, simulation des actions d'autrui durant les interactions théâtralisées).

Ainsi, l'éducation au théâtre et par le théâtre dépasse les enjeux de la didactisation et se prête plus à des études sur les pédagogies du théâtre incluant la didactique. Celles-ci se situent d'un point de vue épistémologique entre le pragmatisme, la phénoménologie et la cognition incarnée. L'émergence de ce champ a donné lieu à des recherches actions collaboratives dans lesquelles la performance opérationnalise la connaissance énoncée (Aden, 2010; Aden et Eschenauer, 2014, 2020; Aden et Magrin-Chanolleau, 2015; Eschenauer, 2017; Eschenauer et al., sous presse; Sofia, 2015). Ce courant a ouvert la voie à des dispositifs expérimentaux dans les universités. À titre d'exemple, nous pouvons citer la création en 2019 d'un Master expérimental de formation de formateurs, Art'Enact (Pratiques artistiques dans une écologie énoncée des apprentissages)¹⁶, premier diplôme de recherche professionnel en France à proposer une formation transdisciplinaire s'adressant à la fois à des enseignants, des éducateurs, des artistes et des médiateurs. En renouvelant le questionnement mutuel entre Arts et Sciences, il relie les connaissances abstraites à l'action et la perception sensible du monde et teste le référentiel cognitif énoncé d'Hélène Trocmé-Fabre (2003)¹⁷. Les recherches collaboratives issues des dispositifs testés dans ce Master sont en cours de publication et donnent lieu à des études doctorales.

¹⁵ Traduction des auteurs.

¹⁶ Master MEEF de l'UPEC : Pratiques et ingénierie de la formation, parcours Art'Enact « Pratiques artistiques dans une écologie énoncée des apprentissages ».

¹⁷ Réédition parue en 2022 en version bilingue franco-anglaise. Éditions le Manuscrit. <https://lemanuscrit.fr/livres/larbre-du-savoir-apprendre/>

Conclusion

Ce tour d'horizon historique illustre la systémique qui façonne un champ en cours de constitution. Alors que de nombreux pédagogues et philosophes ont affirmé depuis longtemps le rôle fondateur des pratiques artistiques et du sensible dans la construction des apprentissages, les pratiques pédagogiques les considèrent comme ancillaires, ce qui a ralenti la réflexion épistémologique, laquelle sord néanmoins dans différents domaines de recherche.

Plusieurs facteurs laissent à penser que les recherches sur le théâtre en éducation vont prendre un nouvel essor. En effet, l'apport des neurosciences cognitives qui a commencé à faire évoluer la réflexion sur le théâtre et les arts vivants en éducation impulse de nouveaux axes de recherche (Aden et Eschenauer, 2020; Eschenauer et al., sous presse; Sofia, 2015). D'autre part, dans le cadre de l'internationalisation des diplômes universitaires et de celui de la création de pôles d'excellence (Idedis ou Idex, *graduate programs* notamment), l'attention accordée aux *soft skills* ou compétences psychosociales au sein de la politique universitaire pourrait contribuer à un essor des recherches en pédagogie du théâtre avec des financements plus importants.

C'est pourquoi nous relevons deux questions qui nous semblent prioritaires pour la recherche aujourd'hui : ne faudrait-il pas clarifier les finalités assignées au théâtre dans notre système éducatif et distinguer ou conjuguer les recherches qui relèvent des études universitaires expérimentales et celles qui sont commanditées pour répondre aux politiques éducatives et sociales ?¹⁸

Un observatoire indépendant pourrait-il contribuer à un rééquilibrage entre les disciplines académiques et artistiques dans un monde où les systèmes éducatifs sont aux

¹⁸ Nous avons mentionné plus haut les nouvelles orientations préconisées par le Bulletin officiel (BO) de 2020 sur l'EAC qui constituent une avancée assez limitée pour le théâtre en éducation en ne lui donnant toujours pas de statut spécifique dans les programmes. Une charte sur l'éducation artistique et culturelle (2016) qui prolonge ce BO intègre un article prescrivant le développement de recherches sur les EAC. Cet objectif a été confié à l'Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC) créé en 2019 dont la vocation est de structurer la politique nationale pour l'EAC. Intégré au CNAM lui-même sous la tutelle du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, ce nouvel Institut national a pour mission première la formation initiale et continue des enseignants et des artistes. Les chercheurs de l'INSEAC, quant à eux, travailleront en collaboration avec les laboratoires du CNAM, notamment avec le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en sciences de l'action (LIRSA) et le laboratoire Histoire des technosciences en société (HTSS). Avec l'INSEAC se dessine donc un axe de recherche résolument lié au développement d'une politique nationale et l'avenir dira si les études issues de ce projet vont cohabiter, fusionner ou inhiber les recherches universitaires plus indépendantes, notamment sur la place du théâtre en éducation.

prises avec l'incertitude planétaire ? La philosophie des Lumières et l'influence des sciences positivistes nous laissent à l'orée d'un posthumanisme à inventer dans lesquels les arts et les sciences n'ont pas d'autre choix que de collaborer dans la recherche complexe d'une nouvelle éthique éducative. Pour ce qui est des recherches sur le rôle du théâtre et des arts en éducation, lesquelles constituent un des chaînons de cette complexité, des institutions telle la World Alliance for Arts Education (WAAE), dont l'association IDEA est membre, pourraient sans doute opérer une veille et renforcer le rôle des observatoires internationaux sur les choix méthodologiques, scientifiques et éthiques.

Sous l'égide de l'Unesco, de telles structures ancrées sur le terrain pourraient contribuer à prolonger le dialogue international que nous avons présenté dans cet article.

L'urgence, aujourd'hui, consiste ainsi moins à défendre des exceptions locales en termes de politiques éducatives que d'inventer un dialogue transnational qui préserve les singularités locales.

Références

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173–180.
- Aden, J. (2010). *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung. Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales. An intercultural meeting through applied theatre: Projet ANRAT/IDEA Europe*. Schibri-Verlag.
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 422–437). Édition des archives contemporaines.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Pratiques théâtrales en classes de langues*, 4, 69–77.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). Translanguaging : An enactive-performative approach to language education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities* (pp. 102–117). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928052-011>
- Aden, J. et Magrin-Chanolleau, Y. (2015). *Theater education* (vol. 2). p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org. http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1075
- Aden, J., Tasca, C. et Demarcy-Mota, E. (2015). *Théâtre et éducation dans le monde : de nouveaux territoires d'utopies*. Lansman.
- Alix, C., Lagorgette, D. et Rollinat-Levasseur, E.-M. (2013). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie.
- Archieri, C. (2013). *La construction de l'expérience par le théâtre : contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant* [thèse de doctorat]. Université de Bretagne occidentale. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01062536>
- Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. *Éducation et didactique*, 8(2), 25–38. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1929>
- Arnaud-Bestieu, A. (2021). Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève : apports d'une analyse microdidactique du couple milieu-contrat en danse. *Revue française de pédagogie*, 212(3), 5–18.
- Aubineau, L.-H., Vandromme, L. et Driant, B. L. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'Année psychologique*, 115(1), 141–174.
- Auger, N. et Pierra Ducros, G. (2007). *Arts du Langage, publics migrants*, 147. Klincksieck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03054681>
- Beckmann, H.-K. (1991). Fachdidaktik, Bereichsdidaktik, Stufendidaktik. In L. Roth (Ed.), *Paedagogik-Handbuch fuer Studium und Praxis* (pp. 674–688). Ehrenwirth.
- Bernanoce, M. (2009). *Hommage à Anick Brillant-Annequi [Théâtre et Didactique, Hors-série]*, Recherche & Travaux, 17. Ellug.
- Bernanoce, M. et Le Pors, S. (2016). *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*. Uga.
- Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. La Découverte.
- Bordeaux, M.-C. et Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Éditions de l'Attribut.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares Éditions.
- Caron, E. (2018). Un atelier d'école du spectateur avec des étudiants de FLE : de la réception d'une chambre en Inde à l'expression créative plurilingue. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4856>
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. Deasy (Ed.), *Critical links : Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 151–157). Arts Education Partnership.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149–150, 41–55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

- Clerc, S. (2013). Vivre la langue et construire une communauté d'apprentissage par la pratique théâtrale : analyse d'une expérience en classe d'accueil. Dans Alix et al. (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- Cornu, L. et Vergnion, A. (1992). *La didactique en question*. Hachette.
- Deldime, R. (2002). Le théâtre et l'école dotée de sens. *Pensée plurielle*, 4(1), 27-32.
- Demeilliez, M., Doudet, E., Ferrand, M., Syssau, É. et Chaouche, S. (2018). *European drama and performance studies: Le théâtre au collège* (vol. 2). Garnier.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. PUF.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. TarcherPerigee.
- Dienesch, M.-E. (1977). Jeu dramatique, éducation et thérapie. *L'envers du théâtre – Revue d'esthétique*, 2(1), 341-370.
- Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énaïve au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguage, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes* [thèse de doctorat]. Université Paris-Est.
- Eschenauer, S., Cros, I., David, C., Lalain, M., Tellier, M., Tortel, A., André, C., Bolger, D., Ghio, A., Kadri, S., Legou, T., Tsao, R., Tardif, C., Pasquier-Berland, A. et Thirioux, B. (sous presse). *Creativity, empathy and emotions in modern language learning with autism for a vivid inclusive education (CELAVIE)* [étude longitudinale en cours depuis 2021]. Projet soutenu par l'Institut de créativité et d'innovation d'Aix-Marseille Université (InCIAM), PIA3 Ampiric (Opération soutenue par l'État dans le cadre de l'action « France 2030 »), FED 4238 SFERE Provence.
- Gallese, V. (2020). Brain, body, habit, and the performative quality of aesthetics. In F. Caruana, & I. Testa (Eds.), *Habits: Pragmatist approaches from cognitive science, neuroscience, and social theory* (pp. 376-394). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108682312.019>
- Go, H.-L. (2021, 25 novembre). *Pédagogie, coopération, émancipation*. Journée d'étude « Coopération et émancipation en éducation ». CREAD/Programme de recherche « Recherches coopératives et collaboratives » (PRT6). Université Rennes 2/INSPE de Bretagne.
https://journeecoop.sciencesconf.org/data/pages/Journee_e_coope_ration_Rennes_hlg.pdf
- Goetschel, P. (2004). *Renouveau et décentralisation du théâtre : 1945-1981*. PUF.
- Goetschel, P. (2020). *Une autre histoire du théâtre. Discours de crise et pratiques spectaculaires – France, XVIII^e-XXI^e*. CNRS Éditions.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze/Kallmeyer.
- Heathcote, D., Bolton, G. M., & O'Neill, C. (1995). *Drama for learning: Dorothy heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn : The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jacques, M. et Bismuth, H. (2021). *Apprendre du théâtre : le théâtre entre formation et pratique culturelle*. Presses universitaires de Dijon.
- Johnson, M. (2018). *The aesthetics of meaning and thought: The bodily roots of philosophy, science, morality, and art*. University of Chicago Press.
- Kerlan, A. (2015). *Un collège saisi par les arts*. Éditions de l'Attribut.
- Krueger, J. (2011). Extended cognition and the space of social interaction. *Consciousness and Cognition*, 20(3), 643-657. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.022>
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le Cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Odile Jacob.
- Lallias, J.-C., Lassalle, J. et Lorient, J.-P. (2002). *Le théâtre et l'école : histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Actes Sud.

Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ?* Éditions de l'Attribut.

Lecoq, J., Lallias, J. et Carasso, J. (1997). *Le Corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*. Actes Sud.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

Lismonde, P. (2002). *Les Arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. Gallimard.

Loyer, E. et de Baecque, A. (2016). *Histoire du Festival d'Avignon*. Gallimard.

Meirieu, P. (2004). Le théâtre et l'école: éléments pour une histoire, repères pour un avenir... *Cahiers de l'ANRAT*. http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Mialaret, G. (2005). Introduction. *Que sais-je ?* 10(1645), 3–8.

Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. La Découverte.

Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology. A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3(4), 330–349.

Varela, F. J., Cohen-Varela, A., Dupuy, J.-P. et Petitot, J. (2017). *Le cercle créateur: écrits (1976-2001)*. Seuil.

Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

Wager, A., Belliveau, G., Beck, J., & Lea, G. W. (2009). Exploring drama as an additional Language through research-based theatre. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 47–60. <https://doi.org/10.33178/scenario.3.2.4>

Wibo, A. (dir.). (2005). *Apprendre (par) le théâtre* (vol. 2). L'Harmattan. <http://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2.htm>

Winner, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264183841-fr>

ARTS EDUCATION IN IRELAND: VISIONS OF A PERFORMATIVE TEACHING, LEARNING AND RESEARCH CULTURE

Erika **PIAZZOLI**

Trinity College Dublin

Manfred **SCHEWE**

University College Cork

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



ARTS EDUCATION IN IRELAND: VISIONS OF A PERFORMATIVE TEACHING, LEARNING AND RESEARCH CULTURE

Erika **PIAZZOLI**

Trinity College Dublin

Assistant Professor in Arts Education, practitioner and researcher at Trinity College Dublin, School of Education. Currently she teaches drama in education and language education within the Master in Education (M.Ed.) programme, and Arts Education within the Professional Master of Education programme. Her research interest explores embodiment in performative language teaching and learning and performative practice with refugees, asylum seekers and migrants.

Abstract

In this paper we offer an overview of the arts in education in Ireland, making a case for a performative approach. We discuss theory, research and practice – situating the developments in Ireland within a multicultural context. We begin by offering our own definition of Arts (in) Education research, drawing on seminal policies and interrogating various art classifications, from a historical and etymological perspective. Next, we consider their impact at a global and regional level and we examine how policy has influenced the curriculum. Following this, we reflect on the ramifications of theatre and drama in education, highlighting the fragmentation in the field. In the main argument of the paper, we make a case for performative education, illustrating our vision for performative language teaching and research. We suggest that theory of aesthetic experience can be a useful framework, and close with remarks on our contemporary society.

Keywords: Arts (in) education; performative language teaching; learning; aesthetic experience; *Scenario* journal.

Manfred **SCHEWE**

University College Cork

Professor Emeritus at University College Cork (Ireland), where he served as Head of the Department of German and also as Head of the Theatre Department. His teaching and interdisciplinary research activities focus on Applied Theatre, especially on performative approaches to language, literature and culture. As guest lecturer and workshop facilitator for associations and institutions worldwide, he continues to be a strong advocate of a performative teaching, learning and research culture.

Résumé

Dans cet article, nous proposons un aperçu des arts dans l'éducation en Irlande, en plaidant pour une approche performative. Nous abordons la théorie, la recherche et la pratique, en situant leurs développements en Irlande dans un contexte multiculturel. Nous proposons d'abord notre propre définition de la recherche sur les arts dans le domaine de l'éducation en nous appuyant sur des politiques qui les sous-tendent et en interrogeant diverses classifications artistiques, dans une perspective historique et étymologique. Ensuite, nous discutons de leur impact au niveau régional et mondial et nous examinons comment la politique a influencé le curriculum. Enfin, nous réfléchissons aux ramifications du théâtre et de l'art dramatique dans l'éducation, en soulignant la fragmentation du domaine. L'idée centrale de notre contribution est de plaider en faveur d'une éducation performative à travers une vision performative de l'enseignement et de la recherche dans le domaine des langues. Nous suggérons que la théorie de l'expérience esthétique peut être un cadre utile en concluant par des remarques sur notre société contemporaine.

Mots-clés: Arts et éducation; enseignement et apprentissage performatif des langues; expériences esthétiques; journal *Scenario*.

Introduction

It is a great pleasure for us to contribute to this first issue of the *Journal of Research in Arts Education*. The journal promises to play an important role in the promotion of research in Arts Education in France and Switzerland, and aims to situate the specific developments in these countries within an international context. Please note that both authors are applied theatre researchers and practitioners who are based at Irish universities, hence the emphasis in this introductory article on Arts Education in Ireland will be on theatre in third level education.

We begin with our own definition of the Arts (in) Education. The 1980s and 1990s witnessed the emergence of a distinction, in the Irish educational arena, between Arts Education and Arts *in* Education. According to the *Arts in Education Charter* report, Arts Education encompasses “mainstream teaching and learning of the arts as part of general education” (2012, p. 3). This may refer to the teaching of music composition: teaching dance; teaching visual arts; teaching acting skills, and so forth. Arts *in* Education, on the other hand, refers to “interventions from the realm of the arts into the education system, by means of artists of all disciplines visiting schools or by schools engaging with professional arts and cultural practice in the public arena” (2012, p. 3). The Charter states that

Arts-in-education practice involves skilled, professional artists of all disciplines working for and with schools in the making, receiving and interpreting of a wide range of arts experiences. Arts-in-education practice can happen within or outside the school. (2012, p. 10)

We wish to reject this polarity. We distance ourselves from such clear-cut definitions as we believe they fail to capture the richness of the field. Instead, we introduce a more encompassing definition, looking at the idea of the teacher *as* artist, and the artist *as* teacher. This may be the fruit of a formal partnership but, more often than not, it is the result of a lifelong career where teaching and the arts are intermingled. The teacher/artist model embraces the abovementioned contexts, and also includes a wide spectrum of individuals who are educators and have an inclination for the arts; who are artists and have an inclination for teaching; creatives who find themselves teaching; teachers who find themselves creating. We trust that each and every reader of this journal will have his/her unique biography as a teacher/artist – as well as a scholarly passion for research. Indeed, it is the qualitative research element that recognises these professional experiences as belonging together.

We understand Arts (in) Education research as a rich methodological tradition, informed by a widely recognised qualitative paradigm (Barone & Eisner, 1997; Eisner, 2008; Finley, 2007; Leavy, 2020; Siegesmund, 2014). We cherish the productive crossroads where teachers are artists, and artists are teachers – considering the teacher/artist as a professional identity. Thus, we propose that the phrasing Arts Education and Arts *in* Education are used interchangeably, and we refer to Arts (in) Education research as a field of inquiry related to teacher/artists engaged in creative practices to facilitate learning of any discipline, within the domain of formal and informal education.

1. The Arts : historical and intercultural Perspectives

Before we look at culturally-specific contexts, let us begin with a global perspective by reminding the readers of two Unesco World Congresses that explicitly focused on the Arts in Education. The Congress in Lisbon (2006) resulted in a *Roadmap for Arts Education*, and the Congress in Seoul (2010) in the *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*.

Both documents continue to be an important point of reference for anyone wishing to situate arts education in a broader international context.

In the *Roadmap for Arts Education* (Unesco, 2007), for example, it states:

People in all cultures have always, and will always, seek answers to questions related to their existence. Every culture develops means through which the insights obtained through the search for understanding are shared and communicated. Basic elements of communication are words, movements, touch, sounds, rhythms and images. In many cultures, the expressions which communicate insights and open up room for reflection in people's minds are called “art”. Throughout history labels have been put on various types of art expressions. It is important to acknowledge the fact that even if terms such as “dance”, “music”, “drama” and “poetry” are used world-wide, the deeper meanings of such words differ between cultures. Thus, any list of arts fields must be seen as a pragmatic categorization, ever evolving and never exclusive. (p. 7)

In the medieval Western world, the following counted among the respected *septem artes liberales*: rhetorics, grammar, dialectics, arithmetics, geometry, astronomy and music.

Figure 1 *Septem Artes* – © The Trustees of the British Museum



What this drawing reveals is that, in the Middle Ages, there was no neat separation between science and art. An obvious example is the work of inventor Leonardo Da Vinci, operating seamlessly across disciplines like botany, life drawing, cartography, engineering, painting and beyond. However, by the 19th century, art and science had become distinct – as it is evident in Descartes' (1641/1999) *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy*. From there on, we have grown to consider art and science at the opposite sides of the spectrum of knowledge – a rather unproductive affair.

The schism of the *Septem Artes* did not stop with art and science. Even within the arts, the 19th century has witnessed a meticulous dissection of art forms, styles and genres culminating in a myriad of clusters and specialisms. What was considered to constitute the 'canonical arts' in Medieval times underwent several changes and transformation in the centuries that followed. The question is, what kind of 'pragmatic categorizations' have we arrived at in the 21st century? And are they really useful for us today, as Arts (in) Education research practitioners?

If we take our own institutions as an example, it seems that universities arrive at their very own categorizations, the rationale for grouping subjects under the umbrella term Arts can be quite different. An undergraduate student at University College Cork who wishes to study Arts in the *Faculty of Arts, Celtic Studies and Social Sciences* can combine subjects from a list of thirty very different subjects.¹ S/he will find

that the list of Arts subjects in the *Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences* at Trinity College Dublin looks quite different.²

Moreover, some universities distinguish between practical and theoretical approaches to the arts. Here, going back to Descartes' dualism can be helpful. In his *Treatise of Man* (1633/1972), Descartes differentiated between matter and mind, feeling and thinking, in an unproductive dichotomy which, down the line, led to a separation between feeling and cognition, practice and theory. While we reject Cartesian dualism, aligning ourselves with an embodied stance to cognition (Varela, Thompson et al., 2017), we acknowledge that Descartes' legacy is still palpable in our contemporary education system.

As a matter of fact, the 20th century witnessed classifications emerging within the Arts not only in terms of art form but also in terms of art forms being applied or theoretical. Thus, nowadays, undergraduate students can choose to enrol in a degree in Applied Theatre or Theatre Studies, resulting in very different conceptualisations within the same art form, as we explore in Section 3.

The picture is even more confusing when the range of Arts subjects in these universities are compared with the categorizations of universities in other countries. In the case of French universities, the term arts might also figure prominently in the name of a faculty, for example, the *Faculté des Arts, Lettres, Langues, Sciences humaines* at the University

¹ For the full list go to:
www.ucc.ie/en/study/undergrad/courses/#arts-subjects

² www.tcd.ie/courses/undergraduate/faculty/#F01

of Aix-Marseille.³ The *Département des Arts* is divided into five *Secteurs*: *Arts plastiques et sciences de l'art*, *Musique et sciences de la musique*, *Cinéma et audiovisuel*, *Théâtre*, *Médiation culturelle*. It seems that the emphasis here is on what we might provisionally refer to as the 'Creative Arts'.⁴

However, subdividing the Arts in this way is by no means common practice in other cultural contexts. A quick glance at the homepage of a German university, Carl von Ossietzky University Oldenburg, reveals that there is no equivalent *Department of Arts* (or in German: *Fachbereich Künste*), the only two creative arts subjects that are on offer (Music and Visual Art) are based in the *Institute of Art and Visual Culture*, which is one of seven institutes in the *Faculty of Languages and Cultures* (*Fakultät Sprach- und Kulturwissenschaften*).⁵

What this brief virtual excursion into the higher education landscape of different countries clearly shows is that what is understood by the 'Arts', 'Applied Arts' or 'Creative Arts', and how they are positioned within a university's spectrum of subjects, differs considerably. While in medieval times the *septem artes* seem to have represented a university's core curriculum, what are the shifts that have taken place since? To what extent is there national or international agreement on what constitutes a university's core curriculum? Are the Arts, the Applied Arts and Creative Arts regarded as core subjects, or do they play a rather marginal role? And what about the inclusion/exclusion of arts subjects in secondary and primary schools? This cannot be explored in more detail here, but the following extract from Fleming's (2012) *The Arts in Education* is indicative of the difficulty anyone faces who wishes to promote the Arts in Education:

Deciding what counts as an arts subject is just one challenge for curriculum designers. [...] It is not the intention of this chapter to make recommendations about how the arts curriculum should be organised. This is a question for particular local contexts. Instead the emphasis will be on examining the key arts subjects and their importance as well as the key contentious issues that have surfaced in their history. [...] The categorisation adopted in this chapter is therefore fairly arbitrary. (p. 97)

3 <https://allsh.univ-amu.fr/departement-arts>

4 However, representatives of other Arts subjects, for example History or Psychology, might justifiably claim that creativity is an essential feature also of their subjects.

5 <https://uol.de/fk3>

Fleming's 'arbitrary list' of key arts subjects includes *Visual Art*, *Fiction*, *Drama*, *Music*, *Dance*, *Poetry*. Some readers might wonder why fiction and poetry are included, whereas film is not.

However, Fleming's implication that arts curriculum-related decisions are best taken at local level, serves as a reminder that as researchers, teachers or practitioners, we operate within specific institutional structures and constraints. The new *Journal of Research in Arts Education* gives us an opportunity to discuss these with colleagues from other institutional, disciplinary and cultural backgrounds, and to enter into an intercultural dialogue about different understandings of and approaches to Arts (in) Education research and practice.

2. Arts Education in Ireland

In what follows, we will give a brief overview of arts education in Ireland. While both of us share an interest in a range of art forms, our main point of reference will be the art form of theatre. As our world urgently needs *creative* solutions to the very challenging problems we are facing in the 21st century, for example, in the context of migration and climate change, it is reassuring that the current Irish government aspires to strengthen the creative arts at all levels of society:

The Creative Ireland Programme is guided by a vision that every person in Ireland will have the opportunity to realise their full creative potential. It is a five year all-of-Government initiative, from 2017 to 2022, to place creativity at the centre of public policy.⁶

The Irish government's aspiration is also reflected in the Strategic Plans of universities. UCC's Strategic Plan (2017-2022), for example, lists creativity as a core value that guides and underpins the institution's actions and processes (p. 22).⁷ Similarly, TCD mentions creativity as embedded in one of its goals in the 2020-2025 Strategic Plan.⁸ To what extent official acknowledgment of the importance of creativity has translated into actions that benefit the Arts (in) Education sector, still needs to be assessed. According to O'Halloran's (2016) article, *Shameful gap in arts spending between state and Europe*, Ireland at the time lagged far behind in terms of spending for the arts (merely 1/6 of the

6 <https://creativeireland.ie/en>

7 <https://www.ucc.ie/en/strategicplanning/2017/>

8 <https://www.tcd.ie/strategy/trinity-strategy.pdf?v=1>

European average). However, the hope that with the current government's policy-driven promotion of the arts will lead to increased spending for the arts, has been dashed by the feared negative economic consequences of the COVID 19 crisis.

Despite the problematic underfunding of the arts, the good news is that, generally speaking, the arts seem to be well respected among the Irish population. Finneran (2016) refers to a report stating

that attendance at theatre is above the European average but it remains a minority pursuit with 45% of the adult population (15+) having attended theatre/opera/musical/comedy events in 2014, with only 24% of them having done so more than once. The report cites a significant correlation between participation in the arts and attendance in the arts. (p. 110)

With specific reference to the art form of theatre, Finneran (2016) concludes that theatre attendance seems to be healthy and he hypothesizes

that in Ireland there exists for many people a broader embodiment and engagement with drama which lies beyond the theatre walls. There also clearly exists in Ireland a belief in the importance of engagement with the arts, possibly in pursuit of a broad and balanced education, or perhaps for reasons of acquisition of the social capital that is associated with participation in the arts. (p. 111)

More recently, both of us became involved in a project that aims to develop an international glossary in the field of *Performative Arts & Pedagogy*. Together with three other theatre/applied theatre researchers and practitioners, we put together a report on *Performative Arts & Pedagogy* in Ireland. The report (Ó Breacháin et al., 2019) is accessible on line and contains sections that focus on

- performative arts in the community;
- professional theatre and theatre in education;
- performative arts in primary, secondary and third level education.

Many of the aspects covered in these sections deserve further discussion. To give just one example, in the section on arts education at secondary level, it is pointed out that «Music and Visual Art have existed as subjects in second level since the formation of a national curriculum, however Drama/Theatre has not featured» (p. 33). Even though

committed individuals, professional organisations and the *National Campaign for the Arts* have spent a lot of time and effort on this issue, in Ireland, the introduction of Theatre as a subject in secondary schools is, unfortunately, not within reach yet.

For arts educators in most other countries, the situation is equally disappointing. However, recent developments in Germany might give some hope. In an increasing number of German states, theatre/drama is being introduced as a third 'aesthetic' subject (a term which we will come back to later) alongside music and art. In the meantime, most federal states have implemented the 2006 recommendation of the *Kultusministerkonferenz* (Conference of State Cultural Ministers)

to also offer a university-track examination (Abitur) in this subject. In Hamburg, an education plan has been passed that makes drama a regular subject from primary school to secondary school. Theatre also continues to exist at school in the traditional form of free working groups or an (ungraded) optional subject, but is increasingly entering normal curricula and school structures as a full subject of its own, with the accompanying grading and examination. (Hentschel et al., 2019, p. 4)

The introduction of Theatre as a school subject is one of the topics that, we believe, deserves more focused attention in the Arts Education subject debate. What we discuss next is one of the causes for the neglect of theatre as a school subject: a systemic fragmentation within the domains of Drama and Theatre in education. In the section below we offer a brief overview of the current state of affairs.

3. Drama and Theatre in Education

Drama and theatre in education might be explored in three ways: the study of theatre, the development of acting skills, and drama used as a teaching approach. Historically, there has been a heated debate between these orientations, leading to echo chambers and filter bubbles whereby these cognate branches have either ignored, snubbed or (at the very worst) rejected each other. We feel it is important to understand those differences, as we stand for a more pragmatic perspective in what we call a 'performative' experience in education.

The so-called theatre/drama divide originated in the United Kingdom, at the end of the 20th century, and had a ripple effect in Ireland and other English-speaking countries. Ad-

vocates of theatre studies in the 1970s and 1980s accused drama practitioners of being too loose, or unstructured. Advocates of drama education recognised the legacy of symbolic play, and accused theatre practitioners of promoting a mood of “exhibitionism, staginess or artificiality” (Fleming, 2016, p. 192). While we do not indulge in the details, the divide faded out in the 1990s but established distinct traditions in the field.

In languages other than English, the difference between ‘drama’ and ‘theatre’ may not be as clear cut, especially in languages where the terms are interchangeable. In French, for example, the noun *théâtre* can translate as both ‘drama’ and ‘theatre’. To make things more complicated, an ‘actor training’ academy or conservatoire can issue a *diplôme d’art dramatique*, while *jeux dramatiques* refers to drama games in improvisational theatre. Moreover, the English word ‘drama’ (intended as a subject) translates as both *pratique théâtrale* and *théâtre*, leaving us back at square one.

It is also interesting to note that in the German language, *Drama* refers to one of the three literary genres (drama, poetry, prose), whereas the term *Theater* is associated with performance, most often of a ‘Drama’ (in the sense of a written text), before an audience.⁹ Since the 1970s, the discipline of *Theaterpädagogik* has been the main bridge builder between the art form of theatre and pedagogy.¹⁰ However, since the 1990s, increasingly reference is also made to the term *Dramapädagogik* by German researchers and practitioners whose performative research and practice is inspired by the British Drama in Education tradition.

A closer examination of their etymology shows that the terms theatre and drama do have distinct roots. In Greek, ‘drama’ comes from *dran*, to do, act; ‘theatre’ comes from *theatron*, as well as *theasthai*, to behold, from *théa*, to gaze, and *théama* ‘spectacle’, and *theatès*, ‘spectator’. Besides ‘theatre’, from Latin *teatrum*, also signifies the site where plays take place. Following these traits, it may be easier to appreciate how drama and theatre have come to represent different practices in English-speaking countries. Additionally, beyond theatre studies (the study of literary texts) and actor training (the development of acting skills) drama as a teaching method is a wide-ranging term, referring to several traditions.

⁹ In this context note that a project is underway to develop an international digital glossary in the field of *Performative Arts, Drama & Theatre in Education*; for further details go to: <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/glossaryperformativeartsdramatheatreineducation/>

¹⁰ Regarding historical and current developments of ‘Theaterpädagogik’ see, for example, Hentschel et al. 2019.

On the one hand, the Drama in Education (DiE) tradition uses drama-based strategies in the classroom to facilitate the curriculum. Teacher-in-Role, a cornerstone strategy of DiE, refers to a teacher taking on a role and improvising with the students in a fictional frame. The roots of the discipline can be traced back to the UK in the 20th century, and are associated with practitioners Finley-Johnson, Heathcote and Bolton. As early as 1912, Finley-Johnson’s *The Drama Method of Teaching* positioned that teaching through drama resulted in more engaging lessons. She advocated for the use of dramatic play in the classroom.

In 1979, Bolton conceptualised these notions in *Towards a theory of drama in education*, and Heathcote (1991) acted as a catalyst to ignite the field. The two worked together (Heathcote & Bolton, 1994), creating the foundations for Drama in Education as an established discipline. The legacy of DiE is strong in Ireland: Trinity College Dublin, for example, offers a Masters in Drama in Education, founded more than 20 years ago by O’Sullivan, in consultation with O’Neill – an international authority on a form known as process drama.

On the other hand, Theatre in Education (TiE) has followed a different curve and implies very different experiences for students. Also originated in the UK, the term was coined by the Belgrade Theatre in the 1960s, and involves “using theatre and performance with small cohorts of children in schools, and involving these audiences as participants within the drama” (Wooster, 2007, p. 1).

Theatre in Education is a specific practice, whereby a group of actors perform plays in schools. The actors’ practice involves formulating a Programme for teachers to use before and after the show to explore certain themes (often commissioned by government funding bodies). TiE programmes also include a pack of resources that can be linked to a wide spectrum of educational areas. While some TiE programmes were still being funded in Ireland (before the Covid-19 pandemic), the form has suffered from some major funding cuts in the last few decades.

TiE differs substantially from children’s theatre, a genre where age-appropriate plays are performed in theatres or libraries – with children accompanied by parents. While both forms have an educational purpose, the difference between Theatre in Education and children’s theatre is that the former takes place in a school and involves a Programme (pre/post workshops and a resource pack); the latter takes place outside schools and does not necessarily

provide workshops with the actors. A notable exception is children cultural centre The Ark,¹¹ a historical institution in Ireland, halfway between children's theatre and TiE.

In the last two decades the term 'Applied Theatre' has gained popularity. It considers theatre, drama and performance research, theory and practice. Applied Theatre has established itself internationally and has become respected through a series of events, symposia, conferences and international publication (Freebody et al., 2018; Prentki & Preston, 2020; Prendergast & Saxton, 2016), as well as the journal *Applied Theatre Research*, first published in 2007 and edited by O'Connor and Freebody. Several institutions worldwide offer degrees in Applied Theatre, including third level institutions in Ireland.¹²

Within this realm, Applied Theatre as Research (ATAR) has recently emerged as a methodology that draws on the practice of applied theatre as a research method (Anderson & O'Connor, 2013; O'Connor & Anderson, 2015). Applied Theatre research practitioners carry out their work in schools, hospitals and libraries, as well as businesses, prisons, hospices, psychiatric wards, veteran centres, developing countries, refugees' organisations and – closer to our own research, second/foreign language teaching settings.

We are now better positioned to appreciate our own niche of expertise, that is, the Arts (in) Education and Applied Theatre research and practice, particularly in the area of language education. In an effort to encapsulate the interdisciplinarity between the arts, theatre and language education, with attention to the above-mentioned nuances and (last but not least) the multicultural element brought by our different languages (*Dramapädagogik*, *Theaterpädagogik* and *Jeux dramatique*), we introduce a field known as performative language teaching, learning and research.

4. The Performative Turn

Performative language teaching and learning refers to a community of practice and research at the cusp of the Arts (in) education, Drama in Education and Second Language education. The term has established itself internationally

since its first use in 2013 (Schewe, 2013) through the scholarly contributions of Even and Schewe (2016), Crutchfield and Schewe (2017), Piazzoli (2018), Mentz and Fleiner (2018) and others. As an umbrella term, the performative turn encompasses the productive tensions between theatre and drama – within the domain of language education, that is Second Language Acquisition (SLA), linguistics, applied linguistics and translation studies.

In using the adjective 'performative', we are reminded of its roots 'form' (*performance*) and 'formative' (*performative*), preceded by the Latin suffix *per* meaning 'through' and 'by means of'. 'Performative' in this sense implies education through form, with 'form' to be intended as art, language, and the body. In this sense, a 'performative' approach to language can be defined as an embodied approach. Embodiment here refers to an orientation to teaching and learning that bypasses Cartesian dualism of mind and body. In this sense, it considers the body and the senses to be as important as the mind, in line with embodied cognition (Varela et al., 2017).

Jogschies, Schewe and Stöver-Blahak (2018) further suggest that the adjective performative can be conceived of as offering a transformative experience, as it implies "a reference to the FORMative, i.e. potential for personal development, as well as to the transFORMative, i.e. the potentially behavioural and attitude-changing dimension of teaching and learning" (p. 53).

The concept of 'performative' also echoes Austin's (1962) concept of 'performatives' in linguistics, later developed by Searle's (1969) theory of communication units as speech acts. According to Austin's famous theory, performatives are those utterances that do not just describe but actually trigger an action: "The uttering of the words is, indeed, usually a, or even the, leading incident in the performance of the act" (p. 8).

Arguably, the adjective 'performative' is imbued with many layers of meaning. It is connected to concepts like teacher/artist, embodiment, and aesthetic experience. We have asked ourselves, how do these meanings co-exist? And what does performative mean, in practice? Table 1 attempts to capture some relevant concepts. Extracted from Schewe (2020), the table represents a synthesis of key elements associated with the construct of performative, as we understand it: an educational encounter that may generate an aesthetic experience in both the teacher/artist and students as co-artists.

¹¹ <https://ark.ie/>

¹² See, for example, the BA in Contemporary and Applied Theatre Studies at Mary Immaculate College, Limerick.

Table 1 *What does Performative stand for?*

P	PRESENCE. A state of heightened receptivity, enabling someone to think on his/her feet and act spontaneously.	AESTHETIC EXPERIENCE
E	EMBODIMENT. A kind of learning experience grounded in the mind, senses, body, imagination, reflection and social sphere.	
R	REFLECTION. The quintessential element of practice, what turns experience into insight.	
F	FEELING. The feeling dimension is activated when operating in a performative mode.	
O	OPENNESS – towards other students' cultures and ideas, as well as ourselves as reflective practitioners.	
R	RISK. Risk of losing face, risk of appearing foolish, but also risk of letting go of the illusion of control, as we create with our students.	
M	METAXIS, a unique tension of dramatic form generated by playing a role while being ourselves, and the insights this may bring.	
A	AS IF. The realm of Imagination.	
T	TEACHER/ARTIST. A model for all artists who teach and all teachers who engage in creative doing.	
I	IMPROVISATION. The set of values underpinning our responses and interactions in the classroom.	
V	VISION. A vision of performative education	
E	EMERGENCE – of aesthetic meaning.	

P for PRESENCE refers to a state of heightened awareness often noted in performers, teachers, and young children engaged in deep play. It is an active state of receptivity where ideas can flow into action. As Barba (1995) described it, presence is informed by “the body-in-life able to make perceptible that which is invisible: the intention” (p. 7). This leads to the second letter, E for EMBODIMENT: a kind of learning experience grounded in the body, senses, imagination, as well as in the brain. By embodying language in action (Piazzoli, 2018) learners experience language, rather than just witnessing it. Crucially though, an embodied experience is not enough, unless it is processed through reflection. Hence, R for REFLECTION, the quintessential element of practice, what turns live experience into insight.

Next, we come to F for the FEELING dimension, activated when operating in a performative mode. As Courtney put it, “it is in and through the embodiment that we achieve felt-meaning and gain knowledge. This kind of knowledge is homologous with feeling, doing and acting” (1995, p. 51).

We all feel, as human beings. In the classroom, however, it is tempting to turn on auto-pilot in order to shield off emotions. As convenient as that may be, it is detrimental to performative practice – as presence will be compromised. O is for OPENNESS towards other students' ideas and cultures, as well as openness to scrutinise ourselves as reflective practitioners. This openness can be daunting, as it implies risk. R then, stands for RISK. Risk of losing face; risk of appearing foolish; unprepared. Risk to step into the unknown; risk to not know the answer. To lose control, as we engage in creative doing.

Once we embrace presence, embodiment, reflection, feeling, openness and risk, performative practice may generate M for METAXIS: a unique tension of dramatic form, resulting in a heightened awareness, or aesthetic engagement. It refers to being moved by the double consciousness of simultaneously playing a role, and being ourselves; being shaken by the insights this dual state can bring to us. It can emerge when we operate in the dual plane of the AS IF. A stands for AS IF that is, the realm of imagination.

T is for TEACHER/ARTIST. A model and a *modus vivendi* that encompasses all artists who teach and all teachers who engage in creative doing. A community of practitioners that believes in a common set of values – and in the potential of the arts to inspire and to spark curiosity. I is for IMPROVISATION, intended as a philosophy and set of values underpinning our responses and interactions, in role and out of role. Within this paradigm, V is for VISION. A vision of education as per/form/ative; a vision that requires a degree of tenacity when we feel isolated or unsupported by funding bodies and institutions. A vision that is fulfilling, when we see our students thrive, when we feel alive and thriving. E is for EMERGENCE – of aesthetic meaning, in our students and ourselves.

Teacher/artists need this vision to allow for the emergence of meaning. Once these parameters are activated in an exchange of teaching and learning, we may witness various degrees of aesthetic engagement. Clearly, the aesthetic experience is central to our understanding of performative education as, from a performative perspective, “emphasis is placed on forms of aesthetic expression” (Schewe, 2013, p. 16). In the next section, we attempt to examine this statement more in depth.

5. The Aesthetic Experience in Education

Before we part it is important, we believe, to examine the aesthetic experience in education. A proper conceptualisation of the aesthetic would require more attention span than what we suspect the reader may have left at this point in the paper. Here, we simply wish to draw the readers’ attention to the work of three key theorists: Abbs, Dewey, Fischer-Lichte, Greene, and their contribution to the field.

The late Peter Abbs (1942-2020), a poet and academic, devoted much of his career to the creation of a manifesto for the teaching of the arts in education. He argued that “The teacher has the task of both inviting immediate aesthetic response to works of art and, also, of progressively inviting the student into the whole field of the art form” (1994, p. 52). In *The Symbolic Order*, Abbs (1989) defined the aesthetic as a form of understanding; “a mode of intelligence working not through concepts but through percepts, the structural elements of sensory experience” (p. 4).

After interviewing Arts Education teachers on their understanding of aesthetic experience, Abbs (1994) advanced a series of points:

- Aesthetic experience is overwhelming.
- Aesthetic experience engages powerful sensations.
- Aesthetic experience involves feeling.
- Aesthetic experience brings a heightened sense of significance.
- Aesthetic experience cannot be communicated adequately in words.
- Aesthetic experience can include a desire for others to share it.

Abbs stressed over and over again that, while all the arts have been insulated from each other, as a matter of fact, they all share an aesthetic field (1987, p. 3). We adopt Abbs’ contribution as a theoretical frame that underpins our vision in the Arts (in) Education, and we hope this can become a shared value in the readership of the *Journal of Research in Arts Education*.

John Dewey’s (1859-1952) *Art as Experience* is also an insightful reference point for us to define the aesthetic experience in education.

What most of us lack in order to be artists is not the inceptive emotion, nor yet merely technical skill in execution. It is capacity to work a vague idea and emotion over into terms of some definite medium [...]. Between conception and bringing to birth there lies a long period of gestation. During this period the inner material of emotion and idea is as much transformed through acting and being acted upon by objective material as the latter undergoes modification when it becomes a medium of expression. (Dewey, 1934, p. 75)

Dewey’s point is simple. We need to harness emotion through reflection, so that it can bear meaning. He goes on to say: “It is precisely this transformation that changes the character of the original emotion, altering its quality so that it becomes distinctively [A]esthetic in nature” (p. 76).

In her seminal publication *Ästhetik des Performativen*¹³, German Theatre Studies scholar Erika Fischer-Lichte (2004) focuses especially on the kind of aesthetic experiences that can be facilitated by the performative arts. Her publication continues to be a rich source of inspiration for researchers and practitioners who are associated with the *Scenario Project* and share the vision of a performative teaching, learning and research culture at all levels of education.

¹³ The book was translated into English under the title *The transformative power of performance: A new aesthetics* (Fischer-Lichte, 2008).

Finally, Maxine Greene (1917-2014)'s discourse on aesthetic experience is an invaluable contribution to the field, particularly as she situates aesthetics within the field of education.

'Aesthetic', of course, is an adjective used to describe or single out the mode of experience brought into being by encounters with works of art. 'Education', as I view it, is a process of enabling persons to become different, to enter the multiple provinces of meaning. (Greene, 2001, p. 5)

In this regard, Greene's emphasis on "wide-awakeness brought about by aesthetic education" (2001, p. 11) is a cornerstone for a performative vision of educational practice and research.

6. The Scenario Project

The journal *Scenario* was launched in 2007 by Professor Manfred Schewe (University College Cork) and Professor Susanne Even (Indiana University). The idea was conceived in 2003, during the *Drama and Theatre in the Teaching and Learning of Languages and Culture* in Cork (Ireland). In the foreword to the first issue of the journal, Schewe and Even (2007) pitch *Scenario* as "the starting point for an engaged, and committed debate" (p. 1), referring to a growing interest worldwide in drama and theatre pedagogy.

The *Scenario Project* has grown and significantly increased its impact over the last 16 years. Hundreds of research papers by authors from over 20 different countries have been published in the journal, and what started out as a journal now encompasses a book series, a series of conferences, symposia, and more recently an online colloquium series. The *Scenario* lifespan and sheer volume of activities is evidence of engagement not only in practice but also in research and contemporary debate.¹⁴

During the 6th *Scenario* Forum Symposium in Hanover, for example, democratic participation in a social media-driven performative society was discussed and arts educators were urged to conduct a

critical examination of the role of, and individual interaction with, (social) media in our performative societies (such as forms of self-portrayal on political stages and social media platforms) needs to be an integral part of 'performative literacy'. In this respect, a performative

teaching, learning, and research culture aspires to democratic (intercultural / transnational) participation. (Jogschies et al., 2018, p. 53-54)

This statement rings more relevant than ever in post-Covid-19 society. The development of performative literacy and regulation of self-portrayal of political and social media platforms, are now a priority in a post-normal, digital pedagogy. What does this entail today?

In the same publication, the authors report a set of recommendations, as formulated by the participants of the 6th Scenario Forum Symposium in Hanover (Jogschies et al., 2018). The six recommendations encapsulated the efforts to create a shared understanding of the discipline, spanning from policy, theory, practice and research. The sixth point suggests that

'Performative research' should be encouraged in various university disciplines. From a performative research perspective, the extent to which discipline-specific practice can be recognized as research should be examined. Furthermore, the extent to which research results can be presented in a non-discursive way should be studied. (Jogschies et al., 2018, p. 54)

It is hoped that these considerations, informing our practice and research, may inspire the readership of *The Journal of Research in Arts Education* to engage in a productive dialogue.

Conclusion

The performative turn is a paradigmatic shift in the humanities and social sciences that has affected many disciplines, including the discipline of education. We aimed to diversify rather than simplify the concept of Arts (in) Education in Ireland. The reader who was hoping to find straightforward answers may be given a systematic overview may be left adrift. Our purpose aligns with Eisner's preface to his classic *The Educational Imagination*: "This book is designed to complicate your professional life. If you want simple answers to educational questions it would be better to stop reading and to look elsewhere" (1994, p. 3).

If we have complicated the reader's understanding of the topic, we shall not apologise. Instead, what we hope that the reader will be inspired by the constellation of meanings that performative research in education has to offer, and that the *Journal of Research in Arts Education* may pave the way to an exchange of international perspectives on these topics.

¹⁴ For further details go to the Scenario Project homepage.
<http://scenario.ucc.ie>

References

- Abbs, P. (1994). *The educational imperative: A defence of socratic and aesthetic learning*. Psychology Press.
- Abbs, P. (Ed.). (1989). *The symbolic order: A contemporary reader on the arts debate*. Falmer Press.
- Anderson, M., & O'Connor, P. (2013). Applied theatre as research: Provoking the possibilities. *Applied Theatre Research*, 1(2), 189–202.
- Arts in Education Charter (2012). *Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht and Department of Education and Skills*. Ireland.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Barone, T., & Eisner, E. (1997). Arts-Based Educational Research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Methods for Research in Education* (2nd ed., pp. 73–99). American Educational Research Association.
- Barba, E. (1995). *The paper canoe: A guide to theatre anthropology* (R. Fowler Trans.). Routledge.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman.
- Courtney, R. (1995). *Drama and feeling: An aesthetic theory*. McGill-Queen's University Press.
- Crutchfield, J., & Schewe, M. (Eds.). (2017). *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives, models of practice*. Multilingual Matters.
- Descartes, R. (1999). *Discourse on method and meditations on first philosophy* (D. A. Cress Trans.). Hackett Publishing. (Original work published 1641)
- Descartes, R. (1633/1972). *Treatise on man*. In M. A. Bedau, & C. E. Cleland (Eds.), *The Nature of Life* (pp. 15–20). Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee.
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnmann-Taylor, & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-Based research in education: Foundations for practice* (pp. 16–27). Routledge.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Prentice Hall.
- Even, S., & Schewe, M. (Eds.). (2016). *Performative teaching, learning, research-Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Schibri Verlag.
- Finley, S. (2007). Arts Based Research. In J. G. Knowles, & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 71–83). Sage.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. Ginn.
- Finneran, M. (2016). Poltergeist, problem or possibility? Curriculum drama in the Republic of Ireland. *Research in Drama Education: The journal of Applied Theatre and Performance* 21(1), 108–125.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance*. Routledge.
- Fleming, M. (2012). *The Arts in education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. Routledge.
- Fleming, M. (2016). Exploring the concept of performative teaching and learning. In S. Even, & M. Schewe (Eds.), *Performative teaching, learning, research-Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (pp. 189–205). Schibri Verlag.
- Freebody, K., Balfour, M., Finneran, M., & Anderson, M. (Eds.). (2018). *Applied theatre: understanding change*. Springer.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Hentschel, U., Hruschka, O., Roth-Lange, F., & Vaßen, F. (2019). Performative arts & pedagogy: A German perspective. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research* 13(2), 1–9.

Jogschies, B., Schewe, M., & Stöver-Blahak, A. (2018). Recommendations for promoting a performative teaching, learning, and research culture in higher education. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 12(2), 52–56.

Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*: Guilford Publications.

Mentz, O., & Fleiner, M. (Eds.). (2019). *The Arts in language teaching: International perspectives: Performative-aesthetic-transversal*. LIT Verlag Münster.

Ó Breacháin, A., O’Gorman, R., Piazzoli, E., Schewe, M., & Woodhouse, F. (2019). Performative arts & pedagogy: An Irish perspective. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research* 13(2), 23–43.

O’ Connor, P., & Anderson, M. (2015). *Applied theatre research: Radical departures*. Bloomsbury Publishing.

O’Halloran, M. (2016). Shameful gap in arts spending between State and Europe. *The Irish Times*, Jul 7, 2016.

Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Springer.

Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2016). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect Books.

Prentki, T., & Abraham, N. (Eds.). (2020). *The Applied theatre reader*. Routledge.

Schewe, M. (2020). Performative in a nutshell. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 1(14), 110–116.

Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 8(1), 5–23.

Schewe, M., & Even, S. (2007). Foreword. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 1(1), i–iii.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge University Press.

Siegesmund, R. (2014). The N of 1 in arts-based research: Reliability and validity. *International Journal of Education & the Arts*, 15(SI 2).

Unesco (2010). *The Second World Conference on Arts Education*. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Seoul, 25–28 May 2010.

Unesco (2007). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6–9 March 2006.

Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Intellect.

Internet Sources

<https://creative.ireland.ie/en>

<https://ark.ie/>

<https://scenario.ucc.ie>

<https://www.tcd.ie/courses/undergraduate/faculty/#F01>

<https://www.ucc.ie/en/study/undergrad/courses/#arts-subjects>

<https://www.tcd.ie/strategy/trinity-strategy.pdf?v=1>

<https://allsh.univ-amu.fr/departement-arts>

<https://uol.de/fk3>

<https://www.ucc.ie/en/strategicplanning/2017/>

REFLECTIONS ON DIDACTICAL THINKING IN MUSIC EDUCATION: INSIGHTS THROUGH THE COMPARISON OF TWO GERMAN DIDACTICAL CONCEPTS

Joana **GROW**

Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover (hmtmh)

Andreas **LEHMANN-WERMSE**

Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover (hmtmh)

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



REFLECTIONS ON DIDACTICAL THINKING IN MUSIC EDUCATION: INSIGHTS THROUGH THE COMPARISON OF TWO GERMAN DIDACTICAL CONCEPTS

Joana **GROW**

Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover (hmtmh)

Maria Goeppert Mayer Junior Professor and since 2022 Professor for Music Education at the Hannover University of Music Drama and Media. Her research interests include composition pedagogy, gender, language and music and teacher professionalization.

Andreas **LEHMANN-WERMSE**

Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover (hmtmh)

Associate Professor at Bremen University and since 2015 Director of the Institute of Music Education Research (ifmpf) at the Hannover University of Music Drama and Media. His research interests include music teaching in class and social justice in music education.

Abstract

The term “Didaktik” is very typical for German music education scholars. Nevertheless, different meanings of the concept “Didaktik” can be found in music education research. It can mean the “analysis of lessons” and be based on theories from Educational Psychology or it also can mean “theory and praxis of teaching and learning”. Since teaching exists in other countries without referring to this construct, we ask, “Why is Didaktik helpful?” We will discuss this topic by looking at two of the most prominent concepts of “Didaktik” currently being advocated in the domain of music education in Germany. We will present two fictitious music lessons that follow these didactic concepts in an idealised form. One lesson is based on the concept of “Produktionsdidaktik” which aims at musical aesthetic experiences (Rolle 1999; Wallbaum 2009, 2000). The other lesson follows the concept called “Aufbauender Musikunterricht” (AMU), which focuses especially on verifiable competence development. Both lessons have the same topic. The differences between the two lessons in terms of musical approaches, methodology or the role of the teacher are discussed. They make the effects of didactical thinking visible.

Keywords: concepts in music education; music education philosophy, didactics, methods.

Résumé

L'idée de «didactique» est très typique des professeurs de musique allemands. Néanmoins, il existe différentes conceptions de la «didactique». Elle peut signifier «l'analyse de l'enseignement» et se fonder sur les théories de la psychologie de l'éducation, mais aussi «la théorie et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage». Comme l'enseignement existe dans d'autres pays sans faire référence à cette construction, nous nous demandons pourquoi la didactique est-elle utile? Nous nous expliquerons en examinant deux des plus importants concepts de «didactique» actuellement préconisés en Allemagne. Nous présenterons deux leçons de musique fictives qui suivent ces concepts didactiques dans leur forme pure. Une leçon est basée sur le concept de «didactique de la production», qui vise les expériences esthétiques de la musique (Rolle 1999; Wallbaum 2009, 2000). L'autre leçon suit le concept d'«enseignement musical progressif», qui vise notamment à développer des compétences vérifiables. Les deux leçons ont le même thème. Les différences entre les deux leçons en termes d'approches musicales, de méthodologie ou de rôle de l'enseignant sont discutées. Ils rendent visibles les effets des conceptions didactiques sous-jacentes.

Mots-clés: concepts en éducation musicale; philosophie de l'éducation musicale; didactiques; méthodes.

Introduction

It seems that the term “Didaktik” is very typical for German music education scholars – so typical that the term (although derived from Greek) has become a foreign word in some parts of international discourse. There have been attempts to explain and relate it to other traditions of thinking about music education (Kertz-Welzel, 2004; Vogt, 2003). However, they were not successful as a way of identifying terms, for instance, in the English-speaking world that would make the German term obsolete. Apparently, the concept of “Didaktik” signifies something that goes beyond what is meant by “philosophy of music education”. Though it may be unclear to many, it is not just a new paradigm. But the confusion surrounding what exactly “Didaktik” in music is, is sparked by the vagueness and ambiguity even in German (Hörmann & Meidel, 2016). For instance, some chairs in German music academies bear the denomination of “Professor für Musikpädagogik” (music pedagogy)¹, others are named “Musikerziehung” (music education), yet others “Musikdidaktik”. One may rightly assume that not all students in music teacher education programmes know by the end of their study what the difference is. Furthermore, things get even more complicated, as there are at least two distinguishable definitions of “Musikdidaktik” even in scholarly literature. Therefore, we will start out with an attempt to describe different notions of “Didaktik”. We will then elaborate on the differences between “Didaktik” and related terms in other countries, before turning to the question: What is the construct good for in music education? If it is possible to teach without any understanding of the term, as is done very well in many countries of the world, why do we need it? We will explain that by referring to two of the most prominent concepts of “Musikdidaktik” currently being advocated in Germany (and in parts: in Austria).

1. Notions of Didaktik in Music

Elaborating on the term, one inevitably looks at Comenius’ *Didactica magna* (Comenius, 1657/1993). This seminal book sets up the goal of teaching everything to everybody and theoretizes why this is desirable. But at the same time, Comenius also documents how this can be done. That is why Schaller sees Comenius in between a “technology of teaching” and a “theory of education” (Schaller 1995, p. 47). Comenius, however, was not a scholar by profession. He was a teacher and principal, a freelance writer and clergyman, as the professionalisation of teachers – let

alone that of music teachers – was still 200 years away². There were no institutions or (literally) places to consider the ways to teach music. And places were not needed as the content, as well as the methods and purposes of music education, were clear and not to be questioned. Only when these became “worthy” of consideration – because results were poor, preconditions changing and new ideals of education emerging – did space for music education emerge. First in publications about singing at school (like early Pfeiffer & Nägeli, 1810/1986), later in the century in teacher training and finally in the 20th century in tertiary education (Lehmann-Wermser, 2016). On an international scale, the process of academization on the institutional side of becoming “scientific” is going on.

Throughout time, with regard to music, there is a broader definition of Didaktik and a much narrower one. The first one endures in the fact that in German outside music (and physical education and religion) the academic discipline is usually coined *–didaktik* (e.g. “Mathematikdidaktik” or “Deutschdidaktik”). It goes back to the definition in ancient Greek as the “knowledge of teaching”. In music education, Werner Jank has picked up this definition in a popular volume that is often read in music education programs. He calls for an “analysis of lessons”³ (Jank 2005, p. 11) as one of three main areas of *Didaktik* and refers to empirical methods. By doing so, *Didaktik* relies on the theories of Educational Psychology. This mirrors a more recent development where Educational Psychology is of major importance, for instance, in the context of large-scale assessments like PISA or, in a different way, HarmoS in Switzerland. Relying on this discipline and thereby accepting the ground-laying paradigms has influenced the academic discipline music education on an international scale greatly, although the Swiss discourse differs somewhat (Huber et al., 2021). *Didaktik* then can be defined narrowly as “theory and praxis of teaching and learning” (Jank, & Meyer 2002, p. 16) or more detailed: “*Didaktik* deals with the question who should learn what, with whom, where and how, by which means, why and to what end” (p. 16).

The narrow definition of *Didaktik* has its roots in the humanities⁴. Here, *Didaktik* is understood as the theory of

1 Huber (Huber et al., 2021) has pointed at the slightly different use of “Musikpädagogik” in Switzerland as “instrumental pedagogy”; we stick here to the German and Austrian understanding of the word.

2 For the history of the profession cf. Tenorth (2010), with respect to music teachers Gruhn (2003).

3 German publications are translated to English by the authors if not indicated differently.

4 The scholars of German pedagogy of the early 20th century defined their discipline oftentimes in contrast to Psychology and its traditions that are rooted in natural sciences. Pedagogy was understood as “Geisteswissenschaftliche Pädagogik” thus demonstrating the connections to humanities.

the content of formation (“Bildung”). Central to this thinking is consideration of which contents might best serve the teaching of the subject. What should the goals to be achieved be that would serve the individual best? How, from the myriad of possible content, can those that are worthwhile for the future be selected? If *Didaktik*, then, is the scholarly consideration of the content, the method of teaching is subordinate. At times, the relationship between these terms is described as opposites: while *Didaktik* asks for the “what?” in teaching, *Methodik* only asks for the “how?” (Lehmann-Wermser, 2016). In this paper, we follow the broader definition that better connects to discourses in other disciplines.

Before we turn to the question of *Didaktik* in everyday classrooms a short comment seems helpful: if there were centuries before Comenius that did not reflect on it, if there are probably millions of teachers in the world who have not even heard the term – how, then, can they teach? Can they teach *successfully*? We have pointed out that there is a scientific perspective that frames the examination of classroom processes by *Didaktik*, but there is also a normative side to it. What should teaching and learning be like? Every teacher has notions of the ideal teaching and learning. They may not be explicit, they may not even be conscious. They may be crude or contradictory, but they shape lessons in teachers’ planning, conducting and evaluating classroom processes. In centuries prior to industrialization, these processes were unquestioned (as they may be in some societies even today). But as soon as teaching needed justification and the granting of qualifications, systematic thinking about teaching was indispensable. If this was and is done systematically (by professionals with the power to influence these processes), we are talking about didactical models or concepts. In this paper, we stick to the term that is used in music education in Germany: didactical concepts “didaktische Konzeptionen” (Lehmann-Wermser, 2016).

Christopher Wallbaum (2010) has shown the power of concepts by documenting three lessons following different concepts. Picking up a research design that was developed some years earlier (Niessen & Lehmann-Wermser, 2006), Wallbaum interviewed teachers about concepts and planned structures prior to a lesson then recorded the lessons on video before conducting post interviews with teachers and students⁵. In comparison it becomes very

clear how different positions in the field of *Didaktik* lead to very different lessons that will probably lead to different forms of outcome.

2. “Didactic Thinking” in Music Lessons

The relevance of “Didaktik” for the music classroom becomes visible in the way teaching is influenced by didactical concepts. In this paper, we want to show how thinking in didactical concepts changes ways of teaching. The higher goal of music education is always considered in the planning and design. In order to get to the bottom of the differences in music didactic thinking of teachers, they could be interviewed with regard to the planning and implementation of a lesson (see also Niessen, 2006), their lesson plans or videographed lessons could be viewed with different didactic glasses (as in Wallbaum, 2010). However, there would probably be no lessons that are planned and taught completely and exclusively according to a didactic concept. Hence, everyday teaching does not call for knowledge and following of elaborated concepts but rather an awareness of what might be coined “didactic thinking”.

Lesson plans designed by representatives of a music didactic concept are difficult to compare due to the different topics of the lessons, even though they do the most justice to the concepts themselves. That’s why we decided to recreate the situation teachers face when planning lessons. The topic is more or less predetermined by the curriculum. According to their didactic beliefs, they plan a unit/lesson for it.

Thus, we trace two fictional lessons, both following different didactical concepts in their pure form. Saying that we are following a didactical concept in its pure form, of course, is an exaggeration. There is no doubt that, if various teachers followed the same didactical concept, they would create different lessons. Nevertheless, we try to show the potential of looking through glasses of “Didaktik”: on all levels of teaching – objectives put forward, methods applied, personal relationships established and assessment.

We choose two important and mutually challenging concepts. One lesson is based on the concept of “Produktionsdidaktik”, which aims at musical aesthetic experiences (Rolle 1999; Wallbaum, 2000, 2009). The other lesson follows the concept called “Aufbauender Musikunterricht”, which focuses especially on verifiable competence development. The concepts are the prominent ones both in scholarly discourse and in teaching practice. Thus, they

⁵ He later extended the project to international music lessons (Wallbaum, 2018). This material is partly online, it can otherwise be purchased and is highly valuable if one wants to understand various national traditions in music teaching and concepts.

document contradicting but relevant approaches. We follow them in designing two fictitious music lessons to see how concepts shape teaching in preparing, conducting and evaluating. In imagining lessons that way, the differences in teachers' "didactical thinking" is visible.

2.1. Didactic Approaches in Current German Discourse

2.1.1. "Aufbauender Musikunterricht"

The concept of the "Aufbauender Musikunterricht" (henceforth abbreviated AMU) was developed by Werner Jank in collaboration with Johannes Bähr, Stefan Gies and Ortwin Nimczik. The starting point of the development is a perceived material overcrowding and arbitrariness and the need for continuity and consistency. The authors identify three main areas of practice:

- development of musical skills (1);
- diverse music making and music-related activities (creating music) (2);
- development of understanding culture(s) (3).

These three fields of practice are combined in «musical lesson plans» and/or "projects".

Based on the concepts of the American music psychologist Edwin E. Gordon, AMU⁶ places learning in music – and not learning about music – at the centre of music education (Graefe-Hessler & Jank, 2015, p. 219). The development of musical skills (1) (metrical, rhythmical, tonal and vocal competence) will be built up step by step (Jank 2010, p. 5). The central activities in AMU are to make music "Musizieren" and to act referring to music "musikbezogenes Handeln" (2). Making music is the basis for a reflective practice of music "verständige Musikpraxis", aesthetic experience and knowledge about music "musikbezogenes Wissen" (p. 5). Promoting the process of cultural exploration (3) is an important goal of the AMU, but it is not chronologically subordinate, although, it always develops in parallel with the examination of the other two fields of practice.

Thus, good lessons that introduce musical forms include making music and singing. Singing is seen as a foundation for the development of musical competence

and is therefore particularly important. Expressing oneself by means of one's own body and, as the most fundamental form of this, by means of one's voice lie at the beginning of the music making process. Only melodies that can be sung will be played on instruments (Graefe-Hessler & Jank, 2019).

Furthermore, the topic of singing leads to further aims like taking care of the voice, increasing singing abilities and singing songs with good intonation (Jank, 2010). To do so, tonal competencies in terms of music audition – i.e., thinking in music – will be trained: nobody can make meaningful music if they do not hear what they are playing or singing inside their heads first (Jank, 2010). After singing, the second aim of the lesson(s) is to play parts of songs on instruments (e.g., Orff-instruments). Playing on instruments is one of the eight dimensions of learning music in the AMU. Several of these dimensions should be touched upon in one lesson (Jank, 2010). Students need to sing a melody before playing it using instruments.

If students sing and play the song, there will be further learning objectives. The historical and cultural background of the song should be understood. By then, the students should be able to recognise the song's form/structure in other songs and also to discover new forms/structures.

2.1.2. Process-production didactics/aesthetical experiences

The process-product didactics according to Wallbaum (2000, 2009) aims to enable students to experience musically-fulfilled practice and thus enabling musical aesthetic experiences (Wallbaum, 2009). This practice is significant as it stimulates learning and educational processes. Thus, students will experience such practices in such a way that they incorporate the aesthetic way of approaching the world into their future way of life (Wallbaum, 2005, 2009).

Which production becomes the subject of music lessons is decided by the concrete situation (Wallbaum, 2009). Necessary musical-technical knowledge and skills are then acquired. Whether a product is perceived as aesthetic, however, is not dependent on certain stylistic means and production techniques. Whether an aesthetic product is successful is decided by the direct environment.

Aesthetic practice requires aesthetic perception. There are three basic forms of aesthetic perception that should be enabled:

6 Kaiser (2016) notes that the term which may be best translated in bottom up music lessons is somewhat misleading as *all* teaching claims to work bottom up to make students reach the objectives. However, the internal structure with consecutive elements distinguishes the concept from other current concepts.

- contemplative perception (1) is based on purely sensual attraction;
- corresponsive perception (2) focuses on expression. It is about the question of how a certain product fits a certain attitude towards life. This perception brings each individual person into play (or repels them);
- imaginative perception (3) is interested in new perspectives. It actively constructs possible meanings and interpretations (Wallbaum, 2009).

The lessons' formal structure of songs theme "forms of songs" seems to be reproducible by listening to several songs. However, it is conceivable that the students do not match the products and, consequently, no aesthetic perception is achieved. Works of art can also remain as documents of aesthetic experiences that people of other times/cultures have had when producing/enjoying them (Wallbaum, 2009). In order to avoid this problem, the students themselves (with the support of the teacher) should create a product that meets their corresponding aesthetic interests (Wallbaum).

The aim of producing an aesthetically attractive product constantly stimulates students to engage in an aesthetic practice throughout the entire production process. This increases the likelihood of a fulfilling aesthetic experience. Since they create the song as a group, there will be the possibility of arguing aesthetically about its nature (Wallbaum, 2001).

For didactical reasons, creating a song is not so much the aim of the lesson as it is about the way to achieve an aesthetic experience. Aims concerning composing can rarely be specified when planning the lesson. It is more about the knowledge the students ask for while composing. Thus, the aims are subject-, not object-orientated. Nevertheless, some parts of the lessons will focus on compo-

sition techniques. Furthermore, the composed song needs to be sung adequately.

Although both concepts acknowledge aesthetical experience as a category of possible aims, only Wallbaum (2001) focuses on it entirely. In his concept, it is more important for students to experience what Wallbaum calls "musically-satisfying practice" ("erfüllte Musikpraxis") than to generate concrete musical learning outcomes. In AMU, this idea is turned around. Musical skills are at the beginning of the learning process, as they appear to be the starting point and prerequisite for being able to have aesthetic experiences in what way or under which circumstances students are able to make aesthetic experience is not mentioned at all.

3. Two Fictitious Lessons

We plan lessons for Year 5. In the field "Form and Structure", the curriculum⁷ requires students to be taught how to understand and describe musical sections, repetitions and variations⁸. For the lesson to be planned, we want students to describe the form of songs (Niedersächsisches Kerncurriculum, 2017). To make the different conceptual ideas visible, we do not limit the lessons description to 45 minutes.

We would like to contrast the two lessons and their connections to the concepts in a table – being fully aware that there is a danger of oversimplifying things and losing important nuances. However, it may help to understand the idea, especially for those who are not familiar with the German discourse.

⁷ In Germany, all federal states have their own curricula. We chose the curriculum of Lower Saxony. The topic discussed, however, can be found in the other curricula, too.

⁸ The Curriculum of Lower Saxony bears itself tracks of didactic concepts although they are not made explicit and somewhat contradictory.

Table 1 Basis properties of two fictitious music lessons

	AMU	Process-Product-Didactics
Year/students	Year 5 (secondary school)	
Topic	Singing "Rock my soul"	Perceiving "Rock my soul" and composing a corresponding song
Objectives	• Learn about the structure of the song • Discerning steps on a scale	• Learn about the structure of the song • Using the form as a pattern to compose own songs
Evaluation*	Within the German school system, evaluation is not a key concern. There are theoretical considerations responsible for that but also special features of the German school system (Lehmann-Wermser, 2019).	

3.1. Level of Methodology

Both lessons pursue a practical, action-oriented approach to learning about musical forms. We are going one step further in our fictitious music lessons and thinking about the methods used in both lessons. We do so for both concepts, although there are only few concrete formulations of teaching methods in production didactics (Hahn, 2015; Hess, 2015). Like most didactic concepts, this concept too remains deliberately abstract. The concrete creative and reflective implementation of a concept in the planning of lessons requires good knowledge of both students and class (Niessen, 2016). Particularly, in terms of building musical skills, "AMU" has been broken down to the level of textbooks and lesson plans (Jank & Schmidt-Oberländer, 2010).

3.1.1. "Aufbauender Musikunterricht"

The subject of the lesson is the song "Rock my soul in the bosom of Abraham". A specific musical difficulty in bars 1-8 of this song is the fourth. Even though only two fourths actually occur, they are made prominent by the fact that the *c* and the *f* are frequently repeated as the fundamental tone of the tonic and subdominant, respectively. In the publication "Step by Step", which is AMU-based in Grades 5 and 6, fourths are said to be the fourth step when achieving tonal competencies. Thus, this song is a good example of how to combine learning tonal competencies via patterns and then using them in a song. The two practical fields of "AMU" "building musical skills" and "making/creating music" can be combined within this song. Furthermore, the song is a good example of how to include the third field of "unlocking culture". The students can learn about a traditional African American spiritual. They possibly get insights and learn about situations the song is used in and about its musical-cultural context.

Figure 1 *Spiritual: Rock my soul in the bosom of Abraham.*
Traditional Afro-American Spiritual



Jank and Schmidt-Oberländer (2010) demand that singing be directly connected to caring for and training the voice. In each lesson to be sung, there needs to be a sequence of three to five minutes for warming up the voice. The voice training shall contain exercises for body activation, relaxation, posture, breathing and feeling of resonance. To motivate the students, these exercises can be integrated into short stories.

Next, tonal competencies will be trained via singing patterns. This lesson will focus on fourths, which are one of the seven elements/modules. Thus, little segments of melodies with *c*, *f*, *g* and *a* taken from the song can be part of pattern training in preparation for learning the entire song at a later point in time.

The musical pattern will be trained in different steps. The teacher uses solmization to address the notes. First, the students listen to the pattern and imitate it. If the students have become sufficiently acquainted with the pattern, they can play it on basic instruments like the xylophone so that the pitch is being visualized.

The students can make use of some of these learned patterns to accompany their own singing. In a second step, students can create new patterns with the given four tones instrumentally and/or vocally. In a third step, students learn to read the pattern they can already sing. Sound always has to be prior to sight (Graefe-Hessler & Jank, 2019). To find the different parts of the song on the staff later, it can be helpful to learn reading/recognising the first bar-pattern of every section of the song. The continuous training of practical music-making skills aims at the acquisition of an inner tonal imagination that provides the basis for musical understanding, i.e., audition (Jank & Schmidt-Oberländer, 2010).

After tonal training, the teacher teaches the students the song. He or she sings parts of the song, which the students then have to repeat. As soon as the students have learned a whole part of the song, the teacher comes back to the pattern they just learned to accompany it. The three different parts of the song will be accompanied using different instruments. The teacher will organise and instruct the students to make music.

Next, the moment has come to speak about the form of the song. The students can be told that songs are always structured in different parts. They will recognise the parts of this song.

Thus, talking about music is placed on a fundament that arises from musical action experience and listening experience (Jank & Schmidt-Oberländer, 2010). After that, they can find the form parts in the staff of the song. Now, the class can run through their song repertoire. They analyse the forms that structure those songs.

3.1.2. Process-production didactics/aesthetical experiences

In production didactics, composing a song is used for teaching students about structures of songs. Thus, in this lesson, students are asked to argue aesthetically about how different parts of a song will be created, referring to their experience and not just to formal or technical properties.

The production of musical products requires musical-technical knowledge and skills. However, a production didactic that aims primarily at enabling aesthetic experiences should not take its starting point in specific production techniques (that affect different parts of a song) but, rather, in the concrete initial situation (Wallbaum, 2009), i.e., the classroom setting. Which instruments are available and can be played by the students? What is the students' motivation for creating the song? Is there a possibility to perform it for others? One famous example by Wallbaum is the so-called "Klassen-Song" – a kind of hymn to their present learning group, a song the students can identify with. To create such a song, the interests of all students involved must be taken into account. Thus, aesthetic perception and communication are repeatedly required.

The task of creating a song helps the students to get into aesthetic perception and communication. First, the students will agree on the musical genre and style for the song. To this end, the teacher will play several songs in different genres and styles. Aesthetic experiences are not style-bound (Wallbaum, 2009).

The decision on genre and style is neither primarily a matter of fulfilling rules nor of stylistic or moral correctness. Instead, it is a matter of contemplative, corresponding and/or imaginative aesthetic attractiveness (Wallbaum, 2009). The students communicate and discuss songs' attraction to them, their personal musical taste and song construction. Reference is always made to the music: the songs listened to and the song to be created remain the subject of discussion. In this discussion, the students are asked to refer to each other. Expressions always experience approval and/or opposition (Rolle & Wallbaum, 2011). Since the

students have to refer to both their own and other students' perceptions and judgements, in the course of this production phase there will always be a new aesthetic realization of the perception by means of many, constantly varied intermediate products (Wallbaum). This training in communication and behaviour in dealing with aesthetic phenomena offers the students best prospects of gaining fulfilled aesthetic perceptions and aesthetic experiences (Wallbaum). As a last step, students choose a genre/style for their "Klassen-Song" that makes it possible for students to have an aesthetical experience. Furthermore, there will be a first discussion about topics of the song. Afterwards, the students are asked to listen to several songs and to subdivide them into parts. The students are asked to think about the effects of the different parts. They discuss ways of composing these effects. Here, too, the students are involved in an 'aesthetic dispute'. Next, students are asked to discuss the different parts of their song. The topics are organised in different parts. The different parts are characterised and the effect each part has will be described. After that, the different parts of the songs can be created by different groups of students.

To create the different parts of the songs, the teacher might offer some chord sequences and rhythmical patterns that are typical for the style chosen. These suggestions are supposed to make it easier for students to get started in their creative activities, but they are by no means binding. The success of an aesthetic product (its aesthetic functioning in terms of perception) does not depend on the use of certain stylistic devices or production techniques (Wallbaum, 2009).

After the groups have started working on the composition a little further, teachers are not to interrupt their flow. While working on their part of the song, students need to communicate about the chord structures to be used, about alternative versions, etc. Thus, there will be lots of possibilities to argue aesthetically. In playing the draft versions, students may join elements of musical aesthetically practices. Verbalising by the teacher often disturbs the concentration on this process (Rolle & Wallbaum, 2011).

When the groups have gathered the initial results, they will present them to their classmates. Again, there is a possibility for aesthetical communication. The students need to decide whether the different parts of the song fit together and whether the effects they wanted to achieve work in combining the parts. Then, they need to agree about which revisions are required.

The concluding presentation once again presents two differently accentuated situations of aesthetic practice: on the one hand, and first of all, the perceptual processes during the presentation or performance, and on the other hand the reactions to the presentation which may open up new perspectives on the product (Wallbaum, 2001).

3.2 Role of the Teacher

With AMU-based teaching, the teacher makes him/herself indispensable. The teacher is the focus of the lesson. He*she decides about the next learning steps, enables (and prevents) learning. He*she is the expert and musical role model when singing or playing instruments. The students need to follow his*her tempo. They are dependent on his*her musical input, differentiation and support. There is no group work or other form of work; the students do not need to work independently.

Teaching on behalf of the production didactics, the role of the teacher changes. He*she sees him*herself as a learning companion. He*She brings in his*her own skills as an expert when needed and desired. His*her own aesthetics must be set aside. The students are asked to work very independently, for example in groups.

Furthermore, it is the teachers' task to assess the function of student statements and, if necessary, to ensure in an appropriate way that communication in the classroom takes the form of aesthetic debate (Rolle & Wallbaum, 2011).

The teacher's resignation puts the classroom in a symmetrical communication situation that facilitates and stimulates aesthetic perception, judgement and argument (Rolle & Wallbaum, 2011).

Conclusion

Designing fictitious music lessons reveals that the aims and methods in teaching are dependent on the didactical concept a teacher may follow. When educating future music teachers, we need to make sure that they do not only get to know the different didactical concepts but that they also learn to think in these concepts. For example, they can plan the "same" lesson based on different concepts. They need to watch music lessons and discuss which concept the teacher might follow. This is not a matter of committing oneself to one or the other concept, or of realizing this in its "pure form". Furthermore, it is not about knowledge of different didactic concepts – even if knowledge is important and influences the teaching process. Own experiences in teaching, in which didactic conceptions function as a means of reflection, also increase the chance that ideas from conceptions will be permanently transferred into the individual concept of teachers since we know that teachers follow their individual concepts on what and how to teach which are rarely influenced by didactical concepts taught at university (Niessen, 2016). Moreover, they are influenced by the concepts we faced when we went to school. Thus, we need to reflect on them, too. Finally, it is about improving didactic thinking and teaching.

References

- Comenius, J. A. (1993). *Grosse Didaktik* (8th ed.). Klett-Cotta. (Original work published 1657)
- Graefe-Hessler, D., & Jank, W. (2015). Primacanta – Ein Erfahrungsbericht nach fünf Projektjahren. In S. Schmid (Ed.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (pp. 219–225). Wissner.
- Graefe-Hessler, D., Jank, W., & Marke, A. (Eds.). (2019). *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme! Aufbauender Musikunterricht in der Grundschule*. Helbling.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur – und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2nd rev. ed.). Wolke.
- Hahn, J. (2015). Produktion eines Klassensongs. Schülerorientierung als Gegenstand und Ziel eines Unterrichtsprojektes. In D. Barth, O. Nimczik, & M. Pabst-Krueger (Eds.), *Horizonte öffnen. Kongressband BMU-Musikunterricht 2* (pp. 154–159). BMU Musikverlag.
- Heß, F. (2015). Muster, Formen und Strukturen. Methoden und Potenziale des Musikerfindens in der Schule. *Musikunterricht aktuell*, 2, 4–9.
- Hörmann, S., & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel: Terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Eds.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (1st ed., pp. 11–68). Waxmann.
- Huber, J., Camp, M.-A., Blanchard, O., Chatelain, S., Joliat, F., Steiner, R., & Zurmühle, J. (Eds.). (2021). *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse*. Chronos.
- Jank, W. (Ed.). (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., & Schmidt-Oberländer, G. (2010). *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch*. Helbling.
- Kaiser, H. J. (2016). Aufbauender Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser (Ed.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (pp. 65–82). Wissner.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of Music: A German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277–286.
- Lehmann-Wermser, A. (2016). Rahmung. In A. Lehmann-Wermser (Ed.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (pp. 13–29). Wissner.
- Lehmann-Wermser, A. (2019). Assessment in German music education. In T. Brophy (Ed.), *The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education* (pp. 233–251). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.001.0001>
- Lehmann-Wermser, A. (Ed.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.
- Lehmann-Wermser, & A. Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-) pädagogik. In H. J. Kaiser (Ed.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (pp. 131–162). Die Blaue Eule.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10*. Hannover.
- Niessen, A. (2006). Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-) didaktischen Konzeptionen. In Andreas Lehmann-Wermser (Ed.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (pp. 145–156). BoD.
- Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Ed.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (pp. 239–252). Die Blaue Eule.

Pfeiffer, M. T., & Nägeli, H. G. (1986). *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen*. Frankfurt (Zürich). (Original work published 1810)

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.

Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (pp. 507–535). Kopaed.

Schaller, K. (1995). Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 47–60.

Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5th ed.). Juventa Verlag.

Vogt, J. (2003). Philosophy – Music Education – Curriculum. Some casual remarks on some basic concepts. In T. A. Regelski, W. Bowman, & D. A. Coan (Eds.), *Action, Criticism & Theory for Music Education*. 2(1), 1–25.

Wallbaum, C. (2001). Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen In M. von Schoenebeck (Ed.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*. Arbeitskreis musikpädagogische Forschung (pp. 245–260). Die Blaue Eule.

Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – Eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17.

Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Qucosa.

Wallbaum, C. (Ed.). (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Georg Olms Verlag.

Wallbaum, C. (Ed.). (2018). *Comparing international music lessons on video*. Georg Olms Verlag.
<https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13698>

REGARD DIDACTIQUE SUR DES PRATIQUES À VISÉES INCLUSIVES D'ENSEIGNANTES DE DANSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Hélène **DUVAL**

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Citlali **JIMENEZ**

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Caroline **RAYMOND**

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Caroline **CHARBONNEAU**

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Delphine **ODIER-GUEDJ**

HEP Vaud

JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION



REGARD DIDACTIQUE SUR DES PRATIQUES À VISÉES INCLUSIVES D'ENSEIGNANTES DE DANSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Hélène DUVAL

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Professeure titulaire au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle s'intéresse à l'éducation artistique dont la danse comme moyen d'inclusion scolaire et sociale et croise les concepts d'identité professionnelle, de réflexivité, et de création dans des dispositifs de recherche et de formation.

Caroline RAYMOND

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2). Cofondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants (GRIAV) à la Faculté des arts de l'UQAM, elle s'intéresse à la manière d'accompagner les étudiants de cycles supérieurs et les artistes par l'entretien d'explicitation.

Delphine ODIER-GUEDJ

HEP Vaud

Professeure ordinaire à la HEP Vaud, Lausanne, Suisse, où elle dirige le Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (Lasalé). À la croisée de la didactique, de l'analyse des interactions et de celle des mouvements, ses recherches visent à promouvoir les alliances éducatives notamment lors de la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'inclusion.

Citlali JIMENEZ

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Elle collabore comme agente de support à la recherche au Département de danse de l'UQAM. Ses intérêts de recherche portent sur les champs de l'enseignement de la danse, la somatique, l'intercorporalité et l'analyse du mouvement.

Caroline CHARBONNEAU

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Elle collabore comme agente de support à la recherche à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation somatique, l'éducation artistique, l'intercorporalité, et le travail de partenaires en danse et en acroyoga.

Résumé

Depuis quarante ans, la danse fait partie du curriculum scolaire québécois en tant que discipline du domaine artistique. Dans le contexte actuel, les pratiques d'enseignement sont mises au défi par une prérogative d'intégration scolaire, où l'enseignant de danse doit « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves avec handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) » (Gouvernement du Québec, 2001). Cet article présente une partie des résultats d'une étude qualitative sur des pratiques d'enseignantes de danse dans des groupes intégrant des EHDA, dont l'objectif est de décrire les stratégies didactico-pédagogiques et identitaires déployées par les enseignantes dans le but de favoriser la réussite de tous. En s'appuyant sur le concept de dialogue didactique interactif (Raymond, 2014, 2018), nous avons identifié trois grandes orientations de valeurs (Jewett, 1977) agissant comme ciment du lien de confiance enseignante-élèves: la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève, la préservation de l'unité du groupe et la création d'un espace d'expression authentique et égalitaire. Ces dernières, ainsi que la façon dont l'enseignante investit et structure l'espace de classe, favorisent l'utilisation de stratégies didactiques (activité ludique et toucher didactique), facilitant la mobilisation des savoirs de danse en contexte d'intégration scolaire au primaire et au secondaire.

Mots-clés: danse; éducation; didactique; pédagogie; Québec.

Abstract

For the past forty years, dance has been part of the Quebec school curriculum as an arts discipline. In the current context, teaching practices are challenged by the prerogative of school integration, where the dance teacher must “adapt his or her interventions to the needs and characteristics of students with handicaps, social maladjustments, or learning disabilities” (Government of Quebec, 2001). This article presents part of the results of a qualitative study on the practices of dance teachers in groups that include students with special needs, the objective of which is to describe the didactico-pedagogical and identity-based strategies deployed by the teachers to promote success for all. Based on the concept of interactive didactic dialogue (Raymond, 2014, 2018), we identified three major value orientations (Jewett, 1977) acting as the cement of the teacher-student trust relationship: valuing the uniqueness and potential of each student, preserving the unity of the group, and creating a space for authentic and egalitarian expression. The latter, as well as the way in which the teacher invests and structures the classroom space, promote the use of didactical strategies (playful activity and didactic touch), facilitating the mobilization of dance knowledge in the context of school integration at the primary and secondary levels.

Keywords: dance; education; didactic; pedagogy; Quebec.

Introduction

Au début des années 1980, la danse a fait son entrée dans le curriculum québécois en tant que discipline scolaire associée au domaine des arts (Raymond et Lord, 2018). Elle occupe aujourd'hui une place à part entière dans le cursus de nombreuses écoles primaires et secondaires de la province. Les enseignants spécialistes du domaine sont formés à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), seule université québécoise à dispenser le programme de formation initiale à l'enseignement de la danse en milieu scolaire, tant au premier qu'au deuxième cycle universitaire. Parmi les treize compétences professionnelles développées en formation initiale et continue, la 7^e compétence exige de l'enseignant d'« adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des Élèves avec handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – EHDA » (Gouvernement du Québec, 2001).

1. Enseigner la danse en milieu scolaire québécois

Le nombre d'élèves HDA intégrés aux classes dites ordinaires est en croissance constante. C'est également le cas en classes de danse. Si pendant longtemps cette intégration visait la présence de ces élèves en classe, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) précise qu'au regard de la diversité des élèves dans leur ensemble :

Il ne s'agit plus d'intégrer... des élèves qui ont des besoins particuliers, cas par cas, au sein d'un groupe dit ordinaire. Il s'agit plutôt de concevoir une éducation inclusive pour tous qui réponde aux besoins de chacun, quels que soient ses besoins et ses capacités. Le défi à relever consiste donc à penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève. (CSE, 2017b, p. 4)¹

Cet avis fait état de certains constats, notamment des « écueils rencontrés dans la mise en œuvre des visées inclusives du système scolaire québécois » et des « pratiques qui font obstacle à une éducation inclusive pour tous » (CSE, 2017a, p. 1). En effet, force est de constater que la structure du système scolaire et les pratiques qui y sont observées demeurent plutôt ancrées dans une logique d'intégration, aux dépens d'une réelle éducation inclusive.

1 Bien que la politique éducative québécoise tente d'orienter les pratiques vers une visée inclusive, à ce jour, le système éducatif repose encore sur un système intégratif, avec des élèves orientés dans des classes spécialisées.

Au cours des deux dernières décennies, les pratiques d'enseignement de la danse à l'école ont donc été bouleversées par cette nouvelle réalité d'intégration scolaire et elles continueront à l'être. Bien que des chercheurs aient déjà traité de ce phénomène ailleurs au Canada (Zitomer, 2017) ou aux États-Unis (Cone, 2015; Cone et Cone, 2011), aucune étude scientifique n'a permis, à ce jour, de documenter les adaptations, tant didactiques qu'identitaires, opérées par les enseignants de danse en milieu scolaire québécois. Afin de pallier ce manque, nous avons choisi de mener une étude sur les pratiques de cinq enseignantes² de danse dans des groupes intégrant des EHDA. Le but était de décrire les stratégies didactico-pédagogiques inclusives qu'elles développent dans leur enseignement des savoirs au sein des démarches d'apprentissage (interprétation, création, appréciation) propres à la danse (Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2008).

2. Engager un dialogue didactique interactif en classe de danse

Dans le cadre de cet article, nous présentons nos résultats de recherche au travers du prisme du concept de Dialogue didactique interactif (DDI) défini par Raymond (2014, 2018) et spécifiquement développé en contexte d'enseignement de la danse en milieu scolaire. Dans une pluralité de regards didactiques, celui que nous adoptons ici est celui du DDI comme porte d'entrée pour éclairer les savoirs de danse mobilisés à travers les stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes de cette étude dans leur classe accueillant des élèves HDA :

[Le DDI] consiste en une conversation, sous forme interrogative ou affirmative..., principalement auprès des élèves en classe de danse. [II] vise la confrontation des idées à l'origine de la SAÉ [situation d'apprentissage et d'évaluation] dans le but de l'adapter en fonction des acquis des élèves (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) et de leurs besoins particuliers (caractéristiques cognitives et socio-affectives du groupe-classe). (Raymond, 2014, p. 261)

Le DDI – en cohérence avec le paradigme éducatif dans lequel la place de l'élève est centrale dans l'enseignement-apprentissage – fait ressortir la dimension interactive et dynamique de l'acte d'enseigner, au travers de la relation

2 L'enseignement de la danse en milieu scolaire au Québec est une profession à très grande majorité féminine; les enseignants ayant participé à notre étude étaient toutes des enseignantes.

enseignante-élèves. En effet, les «enseignantes de danse entrent en processus de [DDI] dès qu'elles franchissent la porte de leur classe et qu'elles établissent une relation avec les élèves» (Raymond, 2014, p. 261). Cette relation se fonde «sur l'intention didactique de faire vivre une expérience artistique ou esthétique favorisant la mobilisation de savoirs relatifs à la danse» (Raymond, 2014, p. 261). Dans les programmes de formation de l'école québécoise, les savoirs essentiels relatifs à la danse sont regroupés en catégories, notamment : le corps, l'espace, le temps, l'énergie, les relations entre partenaires, le vocabulaire, les procédés de composition et de structure chorégraphique, la technique du mouvement, le répertoire chorégraphique et les repères culturels. Les savoirs relatifs à la danse possèdent la particularité de s'incarner d'abord et avant tout dans le corps et dans l'espace. En effet, le corps dansant est à la fois «outil et médium» et la danse – cette «prose du mouvement humain» – «permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement» (Gouvernement du Québec, 2003, p. 419). Dans la mobilisation de ces savoirs incarnés dans l'espace, différents éléments sont déterminants quant aux orientations que prennent l'acte d'enseigner et la relation enseignante-élèves.

D'une part, les valeurs – entendues comme le «fondement des opinions et des comportements..., [et qui] structurent les représentations sociales et orient[ent] les actions.» (Samson, 2009, p. 136) – représentent un premier élément déterminant qui va colorer d'une façon particulière le DDI. En effet, «qu'il le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, l'enseignant incarne des valeurs dans tous ses gestes quotidiens» (Jutras, 2002). Or, le contexte de l'intégration d'élèves HDAA insufflé de nouvelles valeurs dans la relation enseignante-élèves. Selon Booth et Ainscow (2002, 2016), une éducation inclusive – objectif visé dans le cadre de l'intégration des EHDA – s'appuie sur l'incarnation de valeurs telles l'équité, la non-discrimination ou la diversité perçue comme un atout. Elle s'appuie aussi sur l'importance de la participation de tous, sur la construction d'un sentiment d'appartenance de l'individu vis-à-vis de son groupe et de son environnement ainsi que sur la mise en place d'une communauté où chacun a un rôle clair et où chacun reçoit l'aide dont il a besoin. Or, ces nouvelles valeurs peuvent s'avérer parfois déstabilisantes sur le plan identitaire. En effet, la redéfinition des valeurs qu'impose le nouveau paradigme portant sur l'éducation inclusive peut créer une perte de repères identitaires ou un sentiment d'instabilité ou d'inadéquation chez des enseignantes de danse, les conduisant à poser un regard réflexif sur leurs pratiques, jusqu'à, dans certains cas, y amener d'importants changements.

D'autre part, outre les valeurs qui guident les actions, le DDI se construit à travers l'établissement et la consolidation d'un lien de confiance enseignante-élèves. La confiance est ici perçue comme «une relation entre êtres humains qui, dans certaines de ses modalités, peut instituer l'autre comme sujet autonome, par un renoncement au contrôle sur ses actes» (Cornu, 2003, p. 21). Les sciences sociales contemporaines considèrent que la confiance serait un ingrédient du développement de la sociabilité en agissant «comme un mécanisme de réduction du risque et de la complexité, qui instille un sentiment de sécurité propice au développement de la sociabilité» (Ogien et Quéré, 2006, cité dans Plumelle, 2016, p. 161). De même, en éducation, la confiance que porte l'enseignante envers l'élève en tant que «relation émancipatrice [...] est plutôt l'occasion, le défi même, de penser l'action éducative non pas comme une "action sur", mais comme une action entre, non pas sur un objet, mais entre sujets, opérant par des actes de reconnaissance (on fait confiance à quelqu'un)» (Cornu, 2003, p. 21). Ainsi, pour l'enseignante, cette «confiance-là est [un] renoncement à un pouvoir sur les choses et sur l'enfant... Elle est donc de liberté» (Cornu, p. 28). Il ne s'agit pas de laisser l'élève à lui-même ; cette posture de retrait vise plutôt «[l'] encouragement : faire confiance met en confiance, rend confiant» (Cornu). En ce sens, la confiance «est une expérience d'espace libre, un sentiment de non-pouvoir entre des êtres. Elle est reconnaissance, acte commun d'émancipation» (Cornu, 2003, p. 21).

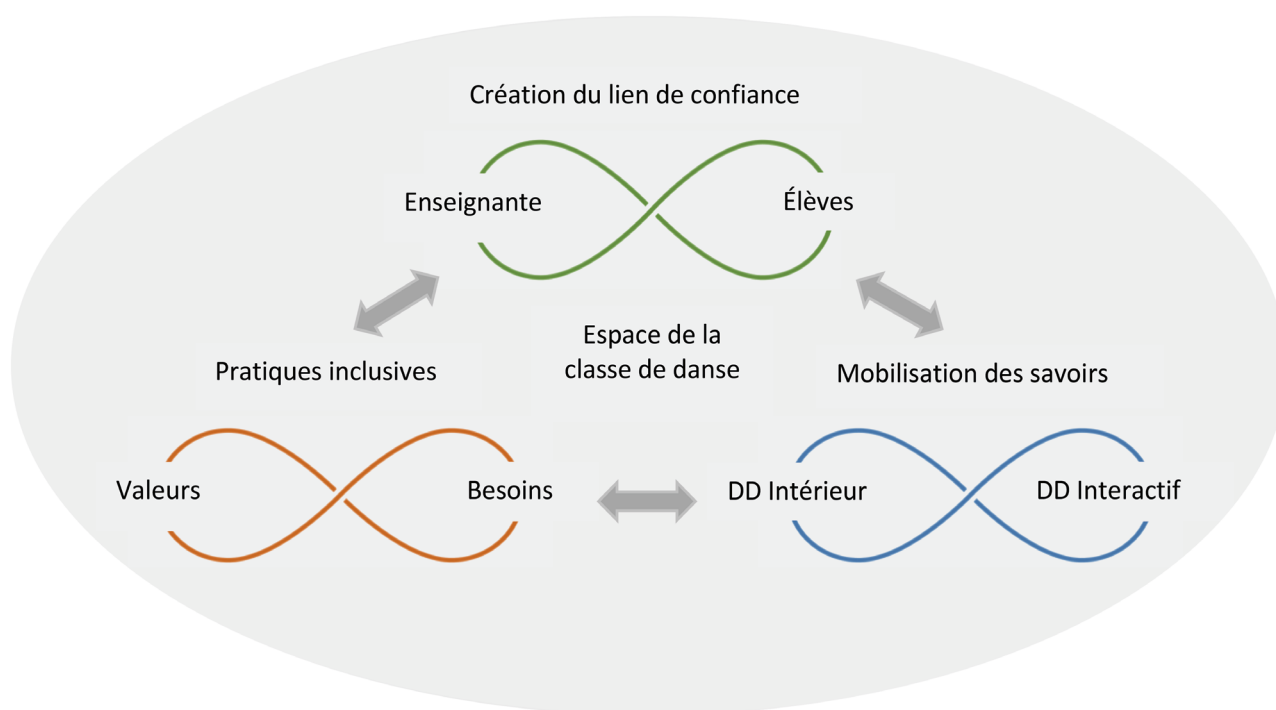
En appui sur la théorisation des dialogues didactiques, intérieur³ et interactif, de Raymond (2014, 2018), nous proposons, dans la Figure 1, de schématiser la relation enseignante-élèves comme une triple boucle à l'infini. Ainsi, la création du lien de confiance (boucle verte), fondé sur des valeurs inclusives que l'enseignante incarne dans ses actes discursifs et comportementaux (boucle rouge), se réactualise dans les dialogues didactiques, intérieur et interactif, que l'enseignante entretient avec les élèves en classe, ce qui participe de la mobilisation des savoirs dans la relation

3 «De prime abord, les processus de planification et de mise en œuvre d'une SAÉ [situation d'apprentissage et d'évaluation] en classe de danse apparaissent comme un mouvement d'alternance entre deux types de dialogue didactique. Le premier type se vit de l'intérieur et peut être défini comme une conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante de danse mène avec elle-même dans le but de concevoir et d'enseigner une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), laquelle est constituée d'un ensemble d'activités d'apprentissage inspirées de repères signifiants pour les élèves. Le second type de dialogue didactique se manifeste dans l'interaction avec les élèves en classe de danse, et parfois avec d'autres acteurs de l'école comme un collègue enseignant d'une autre discipline artistique» (Raymond, 2018, p. 105-106).

enseignante-élèves (boucle bleue). Si la partie gauche de chaque boucle engage systématiquement l'enseignante, la partie droite engage à son tour l'élève dans la relation enseignement-apprentissage. L'interdépendance (illustrée par

les flèches grises) de ces phénomènes (création du lien de confiance, mobilisation des savoirs et pratiques inclusives) est influencée par l'espace de la classe de danse dans lequel l'enseignante et les élèves agissent et interagissent.

Figure 1 La création du lien de confiance et les pratiques inclusives dans la relation enseignante-élèves en classe de danse en appui sur la théorisation des dialogues didactiques intérieur et interactif (Raymond, 2014, 2018)



3. Première étude québécoise sur les adaptations en classe de danse inclusive

Subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines (2018-2020), cette recherche qualitative s'inscrit dans une approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle comporte deux volets visant à répondre à trois objectifs. Dans cet article, nous nous appuyons sur les résultats issus de l'objectif qui consiste à décrire et à comprendre comment sont adaptés et transposés les savoirs (Chevallard, 1985, 1991 ; Perrenoud, 1998 ; Martinand, 2003 ; Raymond, 2014) du programme en classe de danse intégrant des EHDAA.

Grâce à un partenariat avec l'Association québécoise des enseignantes de la danse à l'école (AQEDÉ) qui a facilité le recrutement d'enseignantes de danse volontaires, le projet de recherche comporte deux types de production de données :

- 1 Une enquête par questionnaires en ligne via la plateforme *Lime Survey*, dont l'objectif était de documenter les obstacles et les facilitateurs (Fougeyrollas, 1989, 2010) de l'adaptation des savoirs pour favoriser la réussite de tous les élèves.
- 2 Une étude de terrain menée auprès de cinq enseignantes, recrutées à partir du questionnaire en ligne, dans laquelle leurs pratiques enseignantes en classe ont été observées de façon ethnographique (Olivier de Sardan, 2008) et filmées pendant deux à quatre périodes d'apprentissage (allant de 55 à 75 minutes chacune). À la suite du premier temps d'observation, un entretien en deux parties a été mené auprès de chaque enseignante : une partie semi-dirigée (questions portant sur le parcours biographique de l'enseignante, sur le contexte scolaire de l'enseignante en ce qui a trait aux EHDAA et aux ressources dont elle bénéficie pour intervenir), suivi d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) qui

visé la description fine d'un moment significatif où des actions didactico-pédagogiques à visées inclusives ont été posées pour adapter ses interventions auprès des EHDA.

4. Analyse du corpus de données

Dans cet article, nous présentons une partie des résultats issus de l'étude de terrain dans laquelle nous avons identifié et analysé les stratégies didactico-pédagogiques, les stratégies identitaires, les dispositifs didactiques, les valeurs pédagogiques, ainsi que la manière dont les savoirs de danse sont mobilisés par chacune des cinq enseignantes.

Nous avons réalisé d'une part une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) sur l'ensemble du corpus de données de nature discursive, en respectant les six étapes de la démarche d'analyse proposée par Braun et Clark (2006): 1. Familiarisation et transcription des données discursives; 2. Génération de codes initiaux; 3. Recherche de thèmes; 4. Révision des thèmes; 5. Dénomination et définition des thèmes; 6. Production d'un rapport. D'autre part, une analyse des données audiovisuelles a été réalisée pour corréler les thèmes émergents. Par considération éthique, l'anonymat des participantes est préservé par l'utilisation de pseudonymes. Le tableau ci-dessous permet de résumer les contextes d'enseignement des cinq enseignantes.

Tableau 1 *Le contexte d'enseignement des cinq enseignantes*

Alice enseigne au primaire dans une école en milieu défavorisé*.

Le groupe de 2^e année (7-8 ans), observé quatre fois, est composé de 22 élèves, dont 11 EHDA.

Délia enseigne au primaire dans une école en milieu défavorisé.

Le groupe de 3^e année (8-9 ans), observé trois fois, est composé de 25 élèves, dont quatre EHDA probablement.

Corinne enseigne au 1^{er} cycle du secondaire dans une école à vocation artistique.

Le groupe de secondaire 1 (12-13 ans), observé quatre fois, est composé de 28 élèves, dont 10 EHDA.

Julie enseigne au 2^e cycle du secondaire dans une école à vocation artistique. Le groupe de 4^e secondaire (15-16 ans), en concentration danse, observé quatre fois, est composé de 24 élèves, dont certains EHDA.

Marielle enseigne au 2^e cycle du secondaire dans une école multiculturelle. Le groupe, observé quatre fois, est composé de 32 élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire (14 à 17 ans), en option danse, dont la moitié sont des EHDA.

* « Milieu social et familial qui se caractérise par la faiblesse du revenu, de la scolarité, de la qualité du logement, etc. »

<http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=14776>

Les sections suivantes présentent et discutent nos résultats en posant un regard didactique sur des pratiques inclusives en contexte d'intégration d'élèves HDA. Ils permettent ainsi d'éclairer notre question de départ : comment les enseignantes de danse, dans leurs interactions didactico-pédagogiques avec leurs élèves, mobilisent-elles les savoirs de danse et les démarches d'apprentissage qui s'y rattachent (interprétation-crétion-appréciation)?

4.1. Lien de confiance et valeurs pédagogiques : socle de la mobilisation des savoirs

Même si cela ne va pas de soi, établir un lien de confiance avec les élèves s'avère primordial selon nos

participantes. Nos résultats montrent que la création et la consolidation de ce lien de confiance sont profondément ancrées dans les valeurs auxquelles chaque enseignante s'identifie professionnellement. Trois grandes orientations de valeurs (Jewett, 1977, dans Pasco et al., 2008) semblent agir comme ciment du lien de confiance enseignante-élèves :

- 1 La valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève;
- 2 La préservation de l'unité du groupe en évitant de souligner les difficultés individuelles;
- 3 La création d'un espace d'expression authentique et égalitaire.

4.2. Valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève

La première et la plus récurrente des orientations de valeurs observée – la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève – consiste en un souci pour les enseignantes de souligner les réussites et les progrès individuels de chaque élève afin de consolider sa confiance en lui et en ses capacités.

Lors de son entretien, Délia insiste sur l'importance, pour l'élève, de devenir conscient de son potentiel: «Que l'élève repère là où il va avoir quelque chose de magnifique à proposer dans sa vie... Il va pouvoir s'épanouir..., ça [peut] contrebalancer toutes les autres difficultés» (E2D)⁴. Pour créer du lien, Délia a l'habitude d'encourager ses élèves en les félicitant fréquemment. Par exemple, lors d'un exercice de création, une «sorte de complicité» se crée avec une élève intégrée à la classe de danse, mais soutenue au quotidien dans son parcours par une technicienne en éducation spécialisée (TES)⁵. À ce moment-là, Délia repère que l'élève «brille tout d'un coup» et «voit[t] chez cette élève... un désir immense d'être aimée, d'être reconnue dans toute la beauté de sa personne, d'avoir cet espace où elle [peut] exprimer toute la beauté de ce qu'elle [est] à ce moment-là» (E2D). Intuitivement, Délia «l'accompagn[e] par une posture détendue, un sourire, une interaction positive, un encouragement» (E2D). Elle a soutenu l'élève dans son mouvement dansé tout en renforçant le lien de confiance qui s'était créé entre elles: «Quand je vois ça..., je la félicite. Je lui dis: "Mais c'est magnifique..." J'insiste sur le mot magnifique: "Tu es magnifique". Je mets en valeur... cette poésie-là. C'est beaucoup de sourires, des rires, de la joie à ce moment-là» (E2D).

Dans son entretien, Alice considère que «si on n'a pas ni la confiance envers l'adulte qui nous enseigne, ni l'estime de soi de se dire qu'on peut réussir et qu'on vaut quelque chose, ça [ne] fonctionne pas» (E1A). Ce lien de confiance devient un soutien dans l'échange pédagogique, dans le

sens que si l'élève se sent plus à l'aise, il devient un élève plus attentif, en ce sens que «ça fait en sorte qu'à un moment donné, ils me suivent, ils sont attentifs, puis ils veulent réussir, puis ça les rend fiers» (E1A).

À l'instar de Délia, Corinne encourage beaucoup chaque élève en essayant de trouver des aspects positifs chez chacun d'eux. Cela les motive, et un «élève motivé, c'est un élève qui va réussir davantage, qui va travailler davantage» (E2C). Le manque de motivation est l'obstacle le plus fréquent dans ses groupes de 1^{ère} secondaire. Dans son entretien, Corinne nomme les quatre valeurs constituant le socle de ses pratiques inclusives: positivité, lien, motivation et réussite. Lors du premier projet de création, elle est stupéfaite que son «coup de cœur» soit la réalisation d'une élève «hypergénée, hyperréservée, qui n'aimait pas tant la danse» (E2C). Elle s'empresse de le lui souligner: «Peux-tu faire ça devant la classe? Super-belle idée!» (E2C). Si l'élève a d'abord été incrédule, Corinne voit rapidement des «étoiles dans ses yeux» (E2C). À la suite de cette rétroaction, l'enfant s'est de plus en plus ouverte au cours de l'année scolaire: «Elle vient me lire des poèmes qu'elle écrit [dans son cours de] français. Puis, elle [me] parle de sa mère [son idole]. C'est tellement beau! Elle ne serait pas venue me montrer ça si je n'avais pas semé des petites graines. Tu sais, c'est le lien que tu crées aussi» (E2C).

4.3. Préservation de l'unité du groupe

La préservation de l'unité du groupe vise à éviter la marginalisation. Elle se traduit d'abord par la préférence des enseignantes pour les interventions universelles (CSE, 2017a). Bien que l'intervention vise à répondre à un besoin identifié chez un seul élève ou quelques-uns, elle est adressée à tous dans un esprit proactif, préventif et inclusif. Si cela s'avère insuffisant, l'enseignante modifie les modalités d'apprentissage du groupe afin de se donner l'occasion d'intervenir individuellement de façon discrète et bienveillante.

Un des objectifs d'Alice, «c'est que tout le monde se sente à l'aise» (E1A). Pour ce faire, sa stratégie consiste à faire participer tout le monde à leur plein potentiel, tout en faisant des adaptations aidantes pour les EHDA et imperceptibles, soit «sans qu'il y ait comme une lumière tournée vers eux» (E1A). Délia, elle, s'est construite une «boîte à outils» contenant de multiples solutions qui permettent aux élèves de «s'intégrer à la démarche de danse» selon leurs propres besoins (E1D). À l'instar d'Alice, Julie et Marielle adaptent leur façon de faire afin que les EHDA ne soient pas toujours «mis en avant-plan avec leurs difficul-

4 Les codes entre parenthèses indiquent la provenance des données. La dernière lettre représente la première lettre du pseudonyme de l'enseignante:

V: données audiovisuelles,
E: Échange informel,
E1: Entretien semi-dirigé,
E2: Entretien d'explicitation,
O: Observation ethnographique.

5 Au Québec, le TES travaille auprès de personnes éprouvant des difficultés d'adaptation. Il doit, entre autres, participer à l'évaluation de leurs besoins, élaborer un plan d'intervention, faire un suivi de ces personnes.
<http://avenirensante.gouv.qc.ca/carrieres/technicien-en-education-specialisee>

tés devant tous les élèves», parce que cela rajoute «une tension et une pression» sur eux (E1J). Julie demande alors aux élèves de se placer en sous-groupes pour réviser la tâche en cours et en profite pour intervenir de façon discrète «avec un sourire» (E1J) auprès de l'élève concerné. Marielle fait de même «parce que sinon, ça peut éclater» (E1M). Elle porte attention à sa «manière de parler», affirmant que «souvent, il faut doser» (E1M). Connaître la personnalité de chaque élève est nécessaire et elle prend le temps de le faire: «Je crois qu'en créant des liens avec chacun des élèves, je parviens à les connaître et de là, [je parviens] à avoir un climat de groupe agréable» (E1M).

4.4. Création d'un espace d'expression authentique et égalitaire

Créer un espace d'expression authentique et égalitaire signifie que l'enseignante agit pour que sa classe soit perçue par les élèves *comme un espace sécuritaire, permissif et ouvert* où ils peuvent être eux-mêmes, s'exprimer librement, dans un rapport égalitaire avec l'enseignante.

Dans son enseignement, Marielle mise sur l'authenticité parce que «les élèves, quand tu es quelqu'un d'autre, ils le sentent et ils le savent», dit-elle, et parce que c'est «[l']authenticité [qui] crée des liens» (E1M). Pour Marielle, la danse est «un prétexte» qui lui permet de réaliser son objectif premier de «laisser des traces humaines» (E1M). Pour elle, cela se traduit par une souplesse dans la gestion du temps d'apprentissage et de transition, par une convivialité et un souci du bien-être de chacun. Marielle débute ses cours avec un laisser-aller où «les élèves communiquent entre eux et [où elle] parle un peu à quelques élèves, pour créer des liens et laisser la chance... à tout le monde [d'avoir] ce moment-là pour parler». Il arrive que certains se confient à elle, en ce sens que «les jeunes ont besoin» de ces moments, alors qu'un enseignant «plus rigide» les percevrait comme «une perte de temps» (E2M).

En outre, Marielle ne fonde pas ses interventions sur l'autorité que lui confère la posture d'enseignante. Elle crée ainsi un rapport plus égalitaire avec ses élèves, perceptible notamment dans la prise de décisions déterminantes (OM). Au début d'une des observations, Marielle confie à la chercheuse être stressée et ne pas savoir quoi faire: le spectacle approche rapidement et l'apprentissage de la deuxième chorégraphie est loin d'être terminé tant ce groupe a de la difficulté à être concentré et efficace. Marielle leur expose alors la situation en toute transparence: elle vit un grand stress, car il ne reste que trois cours de danse avant la générale. Se sentent-ils prêts? Ils répondent que

non. Elle leur expose les possibilités: laisser tomber cette chorégraphie et se concentrer sur la première ou mettre les bouchées doubles, faire ses devoirs et finaliser la deuxième chorégraphie. Un vote à main levée s'en suit. Marielle aurait pu prendre la décision seule, mais elle a choisi d'impliquer les élèves dans le processus décisionnel. À travers ce rapport plus collaboratif et égalitaire, enseignante et élèves ont l'espace de s'exprimer et de jouer un rôle actif.

5. Stratégies didactiques pour mobiliser les savoirs de danse

Pour transmettre les savoirs de danse, les enseignantes emploient des stratégies didactiques qui sont des moyens discursifs, comportementaux ou matériels pour faire apprendre un contenu visé dans une activité ou une situation d'apprentissage. Ceux-ci favorisent le développement par l'élève des compétences du programme de danse et sont adaptés par l'enseignante aux besoins d'un contexte d'apprentissage donné. Vienneau (2005) rappelle qu'«on utilise le plus souvent l'expression "stratégies d'enseignement" pour désigner les stratégies utilisées à l'intérieur de la démarche pédagogique de l'enseignant» (p. 45). En contexte d'enseignement de la danse, ces stratégies «contribuent à "incorporer" les pratiques de transposition didactique» (Raymond, 2014, p. 295) qui découlent:

Des dispositifs didactiques [qui] ont une fonction pragmatique dans l'enseignement de la danse et [qui] mettent inévitablement en jeu le corps des enseignantes et, par extension, celui des élèves (par le toucher, l'observation, la manipulation d'outils technologiques, etc.). L'emploi de ces dispositifs structure en quelque sorte l'interaction verbale et kinesthésique entre les enseignantes et leurs élèves. (Raymond, 2014, p. 295-296)

La transmission de la danse se produit dans une interaction où le corps de l'enseignante de danse et ceux des élèves sont amenés au centre du processus d'enseignement-apprentissage (Godard, 1990), impliquant toutes leurs dimensions. En effet, il s'agit d'un «processus de corps à corps dans lequel le physique, l'émotionnel, le relationnel, l'historique, le mental, l'énergétique et le spirituel sont présents en simultanéité et circulent de l'un à l'autre dans un mouvement continu» (Delacroix, 2013, p. 169). Lors de l'interaction didactico-pédagogique en classe de danse, les élèves apprennent «à ressentir ce à quoi ressemble le mouvement d'un autre corps» (Foster, 1998, p. 110). Il s'agit d'une communication de corps à corps qui sollicite autant

la dimension discursive que physique. L'entrelacement de ces deux dimensions constitue la spécificité de l'enseignement-apprentissage en danse. HarbonnierTopin (2009) qualifie cette façon de communiquer propre à la classe de danse d'ostensive-résonnante⁶.

À travers deux exemples tirés des données de l'étude, nous verrons comment la mobilisation des savoirs repose sur (et consolide) la création d'un lien de confiance, d'abord au moyen de l'activité ludique, et ensuite via le toucher didactique : deux stratégies qui agissent – parce qu'elles passent par l'expérience et mettent en jeu d'abord le corps – comme des voies d'accès rapides et directes aux savoirs de la danse. Nous concluons cette section en abordant l'influence de l'espace sur la mobilisation des savoirs et sur le lien de confiance entre l'enseignante et les élèves.

6. L'activité ludique pour mobiliser les savoirs et consolider le lien de confiance

Nous entendons par activité ludique, une proposition d'apprentissage qui possède certaines caractéristiques du jeu (amusante, drôle et plaisante). Dans son entretien, Alice affirme que, dans son école, beaucoup d'élèves éprouvent des carences affectives en raison d'expériences qui ont brisé le lien de confiance avec des adultes « qui les ont laissés tomber..., qui [n'] ont pas expliqué les choses de la bonne façon, qui ont dépassé les limites ».

Alice réfère au groupe observé comme l'un des plus difficiles qu'elle ait eu à gérer. Elle partage l'inquiétude qui l'a traversée au début de l'année scolaire, celle de se questionner sur la manière dont elle allait pouvoir créer une connexion avec ses élèves. Il « faut que le groupe soit plus avec moi, qu'il ait envie de rire » (E1A). Elle semble avoir trouvé un moyen pour créer du lien avec ses élèves en ayant recours à l'activité la plus naturelle et plaisante que tous les enfants pratiquent spontanément : jouer. De cette façon, dit-elle, « le jeu, c'est qu'ils imitent la professeure danser », ou « on se met, tout le monde, autour d'un projet et on fait des mouvements » (E1A). Lorsqu'on joue, on

s'amuse, on rit, on se sent bien ; dès que l'on se sent bien, on est davantage disposé à participer de façon volontaire à une activité (Tanis, 2012).

Lors d'une observation en classe, Alice montre aux élèves une vidéo d'un extrait d'œuvre contemporaine⁷ dans l'intention d'évaluer la compétence d'appréciation chorégraphique. Pour faciliter la tâche, elle propose en amont de faire une révision du vocabulaire du mouvement dansé : les élèves s'amusent à répéter avec Alice en mots et en gestes les savoirs qu'ils pourraient identifier dans la vidéo. Ensemble, ils passent en revue des savoirs essentiels relatifs à la danse ayant trait aux *relations entre les partenaires*, aux *directions dans l'espace*, à *l'utilisation de l'espace personnel* et à *l'utilisation des parties du corps*, ainsi qu'aux différents *types d'énergie*⁸ (Gouvernement du Québec, 2001) (VA). L'activité ludique correspond ici à une stratégie didactique pour transmettre les savoirs de danse – les élèves apprennent en jouant – en même temps que l'enseignante renforce le lien de confiance. Ce lien doit en effet se consolider sans cesse : « C'est un milieu où il faut constamment se prouver jusqu'à tant que tu deviennes quelqu'un qui ne les laissera jamais tomber » (E1A), souligne Alice.

7. Le toucher didactique lorsque le lien de confiance est solide

Dans la classe de danse, les enseignantes ont recours à plusieurs modes d'expression de nature cognitive, sensorielle ou kinesthésique dans la transmission des savoirs. Le toucher est une stratégie didactique qui permet de communiquer à l'élève en mode gestuel des informations relatives à la compréhension du mouvement dansé. « Sur le plan didactique, [ce toucher] correspond ainsi à l'engagement des ressources et connaissances disciplinaires au service du progrès de l'élève » (Burel, 2014, p. 6). Le toucher peut avoir pour fonction de faire ressentir corporellement une consigne verbale. Par exemple, en cherchant à qualifier le mouvement de tomber vers le sol qu'un élève doit effectuer, Marielle lui dit que « c'est comme si quelqu'un te pousse », tout en posant sa main dans le dos de l'élève et en lui donnant une poussée. Le toucher renforce ainsi de façon kinesthésique l'emploi de la comparaison. Il se produit surtout lorsque le lien de confiance enseignante/élèves est perceptible (OM).

6 La définition du concept de communication ostensive-résonnante est tirée d'une communication électronique avec Nicole Harbonnier datant du 30 juin 2020 : « La communication de la proposition dansée au cours de laquelle la démonstration du professeur de danse avec les indications verbales qui l'accompagnent constitue l'ostension et la "simulation incorporée" de la proposition dansée observée par l'élève constitue la résonance. Les deux dimensions, inférence et résonance, requièrent une familiarité de répertoire moteur entre l'acteur du mouvement et l'observateur. La simulation incorporée, quant à elle, constitue l'activation des zones cérébrales motrices lors d'un stimulus visuel de mouvement. »

7 *L'homme de l'Atlantique* d'Olivier Dubois (2010).

8 Dans le présent article, l'italique est employé pour les savoirs essentiels de la danse puisqu'il s'agit des dénominations officielles issues des programmes de formation de l'école québécoise.

Lors de l'observation de ce moment où Marielle intervient auprès de Julien⁹ à propos de son mouvement solo de tomber vers le sol, on constate une atmosphère de complicité entre Marielle et ses élèves, qui se traduit dans les rires et les corps aux attitudes détendues. L'intervention vise à raffiner des savoirs de danse essentiels, relatifs à l'expression artistique : la *précision spatiotemporelle* et la *variation dynamique* de la chute. Marielle passe un certain temps à conseiller Julien, mais elle le fait à voix suffisamment haute pour que tous entendent (OM). On entend certains élèves réagir et encourager Julien : « T'es capable, Julien ! » (OM). Marielle implique aussi l'élève assise à côté de lui, pour l'aider à démontrer l'effet « d'être poussé par quelqu'un » pour exécuter la chute au sol (OM). Ce faisant, elle nourrit activement la participation du groupe au soutien qu'elle apporte à Julien, en prenant sa place et en donnant temporairement son propre rôle à une élève. Ce qui permet à Julien de voir l'effet visuel recherché, après avoir ressenti le mouvement (celui d'être poussé pour ensuite chuter).

8. L'espace pour consolider le lien de confiance et la mobilisation des savoirs

Dans l'exemple précédent, le toucher étant impliqué, l'intervention de Marielle se produit dans une proximité spatiale. Lors de l'exécution de la chorégraphie par les

élèves, Marielle est à l'avant de la classe, mais dès qu'elle amorce son intervention auprès de Julien, elle s'assoit à côté de lui (OM). Elle entre dans « l'espace des élèves » de façon fluide (OM). Cette proximité spatiale n'aurait pu se produire sans qu'il y ait d'abord une proximité humaine, un lien de confiance perceptible par la complicité partagée entre Marielle et ses élèves (OM et EIM). Assise parmi eux, Marielle enchaîne et juxtapose alors plusieurs stratégies, dont la combinaison comparaison-toucher qui se décline en deux versions dans lesquelles les rôles (touché, toucheur et observateur) sont interchangés entre Marielle, Julien et sa voisine de classe. De ce partage d'espace proximal et de rôles, il se dégage une forte impression de collaboration d'égal à égal, d'entraide, comme si on assistait alors à une déhiérarchisation du rapport enseignant-élève (OM).

La classe de danse représente un environnement dynamique dans lequel l'enseignante et les élèves sont constamment en mouvement dans l'espace, ce qui peut rendre plus difficile l'observation pour l'enseignante de danse (Clark, 2007). En effet, cela requiert un engagement attentionnel plus actif. En outre, les dimensions spatiales de la salle de danse semblent exercer une certaine influence sur la qualité de la relation qui se construit entre l'enseignante et les élèves, ce qui peut, par conséquent, affecter ou faciliter la mobilisation des savoirs.

9 Un pseudonyme est employé afin de préserver l'anonymat de l'élève.

Figure 2 Salle de danse de Délia



La salle de danse de Délia, dans laquelle elle accueille vingt-cinq élèves, est très vaste (voir Figure 2). De prime abord, elle apparaît optimale puisqu'elle facilite les déplacements que requièrent les mouvements dansés. Paradoxalement, ce grand espace impose une distance physique entre Délia et ses élèves, ce qui agit sur sa relation avec eux. L'observation pédagogique de Délia n'arrive pas à s'étendre à la totalité du groupe (ÉD). Elle a ainsi du mal à gérer de façon équitable l'attention qu'elle accorde à chacun afin de capter l'attention de tous les élèves en même temps (OD). C'est la raison pour laquelle une de ses stratégies de gestion de classe est de tenter de maintenir les élèves plus agités à ses côtés. Dans son expérience, elle affirme qu'elle parvient à gérer que deux élèves HDAA, car elle peut s'adresser à eux de manière très proche, mais qu'« au-delà de deux dans une activité en mouvement », c'est « trop compliqué », surtout dans un groupe où « l'interaction action/écoute est extrêmement difficile » (E1D). C'est en raison de cette difficulté que lors du premier cours observé, sous le conseil de la psychopédagogue, Délia a mis en place une stratégie qui consiste à optimiser l'organisation spatiale des groupes d'élèves dans la salle de danse dans le but d'apaiser le brouhaha constant qui rendait plus ardue la mise en œuvre du dialogue didactique interactif.

Lors d'un autre moment observé, les élèves se trouvent divisés en plusieurs groupes. Délia circule d'un groupe à l'autre pour observer comment ils explorent et intègrent les paramètres du mouvement pour améliorer leur interprétation de leur propre danse. Dans ces interactions rapprochées, la proximité humaine devient évidente et le dialogue didactique interactif semble plus fluide (OD). On voit que chacun des sept groupes bénéficie d'une présence plus engagée de l'enseignante, qui a alors l'occasion de mobiliser les savoirs de danse relatifs à l'*énergie* (du mouvement), à la *structure* d'un mouvement d'ensemble, à l'*utilisation des parties du corps*, au *temps*, à l'*espace* (*amplitude du mouvement personnel/général*), aux *relations entre partenaires* (*emplacements, actions spatiales, temporalité*), à la *technique du mouvement* (*ancrage au sol, latéralité, transfert de poids, focalisation, tonus musculaire*) (OD). En bref, la proximité spatiale a soutenu l'objectif de Délia : transmettre à chacun ce dont il avait besoin pour mieux interpréter sa propre danse. De cette façon, à l'instar de Marielle citée plus haut, Délia a pu interagir avec plus d'aisance avec les élèves parce qu'elle est entrée dans « l'espace des élèves » (E1D et OD), où s'est créée une ambiance d'intimité.

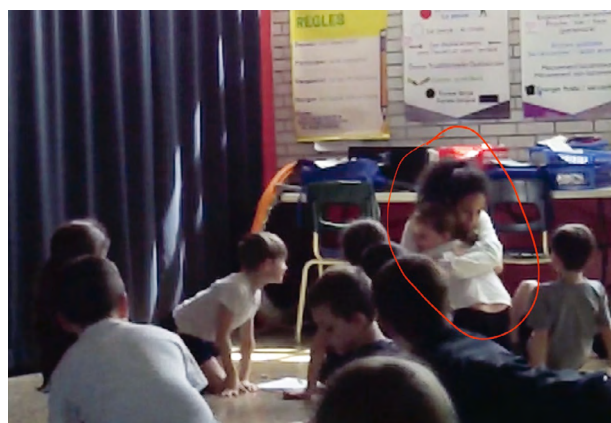
Figure 3 Salle de danse d'Alice



La salle de danse d'Alice (voir Figure 3) est presque trois fois plus réduite que celle de Délia, où elle accueille vingt-deux élèves. En raison de ces conditions, la proximité spatiale entre Alice et ses élèves est telle qu'elle semble avoir constamment une prise sur leur attention.

Son observation pédagogique couvre la totalité du groupe, tandis que de leur côté, les élèves semblent ressentir sa présence en tout temps (OA).

Figure 4 Alice exemplifie le paramètre proche en serrant l'élève dans ses bras



Reprenant l'exemple de l'activité ludique citée plus tôt, nous constatons qu'Alice (voir Figure 4), en mobilisant le savoir des *relations entre partenaires*, serre dans ses bras une élève pour exemplifier kinesthésiquement le paramètre *proche* versus le paramètre *loin* : « Peut-être qu'on aura vu des partenaires qui sont... proches ? » (VA), dit-elle, en invitant les élèves à répondre en la regardant faire. Ce faisant, elle mobilise d'abord le toucher dans une intention didactique d'incorporer le savoir, en même temps qu'il sert à consolider le lien de confiance par l'énergie bienveillante

qui s'en dégage. Cet exemple met en lumière que, d'une part, les dimensions de la salle sont propices à une proximité spatiale avec les élèves. D'autre part, on constate que le toucher peut avoir autant une fonction didactique qu'une fonction socioaffective qui contribue également à une proximité humaine avec les élèves (OA). Ces deux aspects qui interviennent dans la relation enseignement-apprentissage en classe de danse participent inévitablement à la consolidation du lien de confiance et à la mobilisation des savoirs.

Conclusion

Nos résultats mettent en exergue à quel point un lien de confiance solide entre élèves et enseignantes de danse (participantes à l'étude) soutient la mobilisation de savoirs inhérents à la danse et contribue à fluidifier le dialogue didactique interactif, tout en tenant compte des besoins particuliers de chaque élève. Le lien de confiance – qui se construit entre autres au travers de trois grandes orientations de valeurs : la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève, la préservation de l'unité du groupe en évitant de souligner les difficultés individuelles, et la création d'un espace d'expression authentique et égalitaire – est apparu central et déterminant dans la relation didactico-pédagogique entre l'enseignante et ses élèves. Cette dynamique s'inscrit dans les pratiques inclusives qui prennent en compte la diversité des besoins d'appren-

tissage et qui répondent aux besoins de chacun, tout en préservant l'unité du groupe. C'est aussi par ce lien de confiance que se mobilisent plus aisément les savoirs de la danse. En effet, la confiance des élèves en eux-mêmes et celle qui se tisse entre eux et l'enseignante s'établissent au moyen d'activités ludiques et du toucher didactique. Enfin, l'espace et la façon dont les enseignantes l'investissent et le structurent jouent un rôle non négligeable autant dans la création du lien de confiance que dans la mobilisation des savoirs, le mouvement dansé, après tout, ne pouvant exister qu'en se déployant dans l'espace.

Ce n'est pas parce que les enseignantes de danse accueillent dans leurs groupes des élèves HDAA qu'elles font l'économie des savoirs à faire apprendre. Tous les savoirs essentiels de la danse, les savoirs communs du domaine des arts, mais aussi les aspects affectifs (attitudes, savoir-être) sont sollicités dans leur classe, telle une éducation à la citoyenneté, où la diversité n'est pas perçue comme un obstacle, mais comme une richesse, un levier pour la mobilisation des savoirs. Malgré les défis posés par le contexte institutionnel de l'intégration scolaire actuel (nombre élevé d'élèves par classe, ressources et soutien insuffisants, etc.), une inclusion se manifeste de façon stratégique et sensible dans les pratiques enseignantes en classe de danse scolaire.

Références

- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Centre for studies on inclusive education (traduit par le Centre pour l'étude de l'éducation inclusive [CEEI], Québec, 2012).
- Booth, T. et Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Burel, N. (2014). Du geste didactique au plaisir eudémonique. Le toucher de l'enseignant d'EPS, une communication des corps vivants. Dans B. Andrieu, A. Paintendre et N. Burel (dir.), *Enseigner par son corps* (p. 103–112). L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. et Johsua, M-A. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Clark, D. (2003). Developing observation strategies to enhance teaching effectiveness in the dance class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 33–36.
- Cone, T. P. (2015). Guest editor. Teaching dance for access, inclusion, and equity, *Journal of Dance Education*, 15(3), 85–86.
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (2011). Strategies for teaching dancers of all abilities. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 82, 24–31.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017a). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Sommaire], Québec.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, 2(24), 21–30. <https://doi.org/10.3917/tele.024.0021>
- Delacroix, J.-M. (2013). L'intercorporalité. Définition pour le dictionnaire de Gestalt du Brésil, *Gestalt*, 1(43), 164–172.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. PUL.
- Foster Leigh, S. et Nesme, A. (1998). Danses de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie. *Littérature*, 112, 100–111. <https://www.jstor.org/stable/41704697>
- Godard, H. (1990). L'empire des sens... La kinésiologie, un outil d'analyse du mouvement. *Danser maintenant*, 4. CFC Éditions Arts vivants.
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [thèse]. Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris.
- Jutras, F. (2002). Agir en professeur responsable: une question d'éthique au quotidien. *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*, 165–172.
- Martinand, J. L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France: problèmes de didactique curriculaire. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant-Academia.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Pasco, D., Kermarrec, G. et Guinard, J. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. *Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté*. *Staps*, 81(3), 89–105. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0089>

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487–514.

Plumelle, B. (2016). Références bibliographiques du dossier « Confiance, éducation et autorité ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 159–168. <https://doi.org/10.4000/ries.5544>

Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* [thèse]. Université de Sherbrooke.

Raymond, C. (2018). *La transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse : faire appel aux dialogues intérieur et interactif*. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 89–118). PUL.

Raymond, C. et Lord, M. (2018). *L'intégration de la danse au curriculum scolaire québécois : portrait des programmes d'études des années 1980 et 2000*.

Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 35–60). PUL.

Samson, G. (2009). Valeurs curriculaires, transfert des apprentissages et insertion socioprofessionnelle : le cas des CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 133–51.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Gaëtan Morin éditeur.

Tanis, D. (2012). *Exploring play/playfulness and learning in the adult and higher education classroom* [doctoral thesis]. The Pennsylvania State University. ProQuest Dissertations and Theses 3569243.

Zitomer, M. R. (2017). Always being on your toes : Elementary school dance teachers' perceptions of inclusion and their roles in creating inclusive dance education environments. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 428–440.