

Numéro 17 / Année 2022

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

**Arts et Pédagogie :
histoire(s) d'une réciprocité engagée**

Coordonné par Marie-Noëlle Antoine



Synergies Europe

Numéro 17 / Année 2022

Arts et Pédagogie :
histoire(s) d'une réciprocité engagée

Coordonné par Marie-Noëlle Antoine



REVUE DU GERFLINT
2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Europe** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Europe*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle ISSN 1951-6088 / ISSN en ligne 2260-653X	
Directeur de publication Jacques Cortès, Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France	Comité scientifique Jana Bírová (Faculté des Arts, Département de langue et littérature françaises, Université Ss. Cyril et Méthode à Trnava, Slovaquie), Serge Borg (Université de Franche Comté, France), Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca (Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova Université de Tallinn, Estonie), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France), Olga Nádvořníková (Université Charles, Prague, République tchèque), Nelson Vallejo Gomez (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France).
Président d'Honneur Jean-René Garcia, Professeur de Droit Université Paris 13 -Sorbonne Paris Cité. Conseiller auprès des Secrétaires perpétuels de l'Académie des sciences, France	
Rédaction et coordination éditoriale générale du numéro Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com	
Coordinatrice scientifique invitée Marie-Noëlle Antoine Artiste-pédagogue, Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Nice Sophia Antipolis (France), Chercheur indépendant, France, Amérique latine	
Titulaire et Éditeur : GERFLINT Siège en France GERFLINT 10 rue Chartrain 27 000 Évreux - France www.gerflint.fr gerflint.edition@gmail.com	
Patronages et partenariats Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle <i>Recherche & prospective</i>), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel avec Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).	
Numéro financé par le GERFLINT.	

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 17 / 2022
<https://gerflint.fr/synergies-europe>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
ANVUR
Data.bnf.fr
DOAJ
Ebsco :
- Communication Source
- Communication & Mass Media Complete
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Hcéres (SHS4-Linguistique, interdisciplinary)
Index Copernicus
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
ProQuest central
Scopus, Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago Journal & Country Rank [Q3]
Ulrichweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Europe n° 17 / 2022
ISSN : 1951-6088 / ISSN en ligne : 2260-653X

Arts et Pédagogie : histoire(s) d'une réciprocité engagée

Coordonné par Marie-Noëlle Antoine



Sommaire



Jacques Cortès	7
Avant-propos	
Marie-Noëlle Antoine	9
Présentation	
Les arts : de puissants outils médiateurs de pédagogie	
Olivier Joachim	17
Un enseignement sans frontière	
Baptiste Jacomino	35
Que fait l'art aux élèves ?	
Donna Jung	49
La pédagogie des arts plastiques peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ?	
Marianne Boiral	63
Atelier artistique en collège : de l'utilité de l'art en pratiques pédagogiques	
Catherine Gendron	75
Quand l'expression poétique devient un médium d'apprentissage et d'ouverture au monde: l'exemple de l'atelier slam	
Guillaume Deveney	87
L'initiation à la pratique musicale par le faire ensemble. Réflexions sur l'Education Artistique et Culturelle comme outil de sensibilisation	
Gyula Maksa, Laura Klára Lukács	99
Autobiographie dessinée dans la littérature graphique mondiale. L'applicabilité didactique de <i>Marzi</i>	
Claire Chaplier	113
Pédagogie de la créativité en langue additionnelle à l'université	
Natacha Cyrulnik	127
Apprentissages du cinéma et terrains : la force du « faire » !	

Arianne Robichaud	139
La cinééducation auprès d'enseignants : de l'identification à la révélation avec Walter Benjamin	
Elsa Caron	155
Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère	
Marie Christine Arlette Bessomo Mvogo	167
L'approche par les compétences et le théâtre : l'implémentation camerounaise	
Marie-Noëlle Antoine	181
La pédagogie ou l'art de se réinventer	

Histoires d'art et de pédagogie: Théâtre, arts visuels (peinture, dessin) et littérature

Gezim Puka, Dhurata Hoxha	199
Penser le théâtre à l'université en vue de dynamiser l'enseignement	
Veronika Rodová, Hana Horká	209
Grandes figures de la Révolution française : création et lecture à l'aide de la technique des tableaux vivants	
Anaëlle Alvarez-Caraire, Suzon Léger	223
Faire son chemin - réflexion sur la posture d'artiste-didacticienne	
Sylvaine Rémy, Anne France Morel	233
Histoire de <i>Constellation</i> . L'art pour faire grandir et relier les enfants dans le monde	
Anne Georges	239
Il était une foi d'institutrice	

Varia artistiques en traduction et didactique

Eglantina Gishti	245
Corpus, recherche terminologique et traduction spécialisée : une pratique pédagogique en traduction des termes de l'architecture religieuse	
Meta Lah	259
La musique dans l'enseignement du français langue étrangère : le cas des lycées slovènes	

Annexes

Profils des contributeurs	273
Projet pour le n° 18 / 2023	279
Consignes aux auteurs	281
Publications du GERFLINT	285



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Avant-propos

Jacques Cortès

Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie
Ancien Directeur du CREDIF
Fondateur et Président du GERFLINT, France

Le numéro 17 de *Synergies Europe* est véritablement un document exceptionnel de qualité qui fait honneur au GERFLINT. Les textes et l'ensemble du numéro sont excellents, tant par la qualité personnelle des auteurs que par les thèmes choisis et les idées développées. Tout cela est de nature à montrer à notre vaste lectorat que le GERFLINT se situe désormais au top de la pertinence par la qualité de ses écrits et par la richesse de ses thèmes de réflexion.

Il est vrai que notre combat pour la défense de la langue française est apparu comme la poursuite d'une tradition en déclin. La suppression du *Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français* (CREDIF)¹ et la mise au cachot du *Bureau d'études pour les langues et les cultures* (BELC) apparaissaient comme des décisions normales avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) notamment. Excellent ouvrage, certes, mais mettant un peu tout le monde à égalité dans une référence unique. Ce numéro, coordonné par Marie Noëlle Antoine, en privilégiant l'ART, n'est pas un lanceur de polémique mais une façon de montrer que la pensée progresse en fonction de multiples approches qui peuvent changer du tout au tout quand on passe de la France à l'Asie, à l'Inde ou à l'Afrique, par exemple, et qu'on envisage l'apprentissage de notre langue-culture, non pas à partir d'un recueil universel de données certainement pertinentes mais coupées aussi de leur univers de signification.

Miser sur l'Art est donc une ouverture sur la richesse d'un sens qui peut varier à l'infini, ne serait-ce, par exemple, que par la musique de la langue sur laquelle a travaillé et travaille Sophie Aubin².

Ce 17^e numéro vient enrichir un grand nombre de publications du GERFLINT centrées sur diverses approches artistiques qui ont été coordonnées en Europe³ (Espagne, Estonie, Italie, etc.) et dans d'autres continents⁴, toutes disponibles en accès libre sur notre Base documentaire et bibliographique⁵.

Nous remercions et félicitons les contributeurs de ce numéro et les encourageons à poursuivre dans cette voie.

Notes

1. Cortès, J. 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français. « Chronique d'une mort annoncée »*. Livre 1, Volumes 1 à 9. Collection scientifique *Essais francophones. Série CREDIF*, GERFLINT. [En ligne] : <https://gerflint.fr/essais-francophones-serie-credif> [consulté le 30 novembre 2022].
2. Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat dirigée par Jacques Cortès, Université de Rouen, France ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
Aubin, S. 2022. « De l'écoute d'une langue étrangère à l'écoute d'une musique de langue ». *Anales de Filología Francesa*. [En ligne] : <https://revistas.um.es/analesff/article/view/520111> [consulté le 30 novembre 2022].
3. Aubin, S. (Coord.) 2011. *Confluences musicales et mobilités musico-linguistiques, Synergies Espagne*, n° 4, préfacé par Julio Murillo Pujal. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne4/Espagne4.html> [consulté le 30 novembre 2022].
Corral Fullà, A., Aubin, S. (Coord.) 2017. *Musiques, théâtre et didactique de la langue-culture française, Synergies Espagne*, n° 10, préfacé par Gisèle Pierra. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/Espagne10.html> [consulté le 30 novembre 2022].
Muldma, M. 2009. « La musique comme langue de communication dans le dialogue des cultures », *Synergies pays riverains de la Baltique*, n° 6, p. 249-262. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Baltique6/muldma.pdf> [consulté le 30 novembre 2022].
4. Romo López, E.V. 2016. « Reflexiones sobre al arte creado por mujeres ». *Synergies Chili*, n° 12, p. 99-114. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chili12/romo.pdf> [consulté le 30 novembre 2022].
YAN Xiaolu, 2018. « Shēng, Yīn et Yuè dans les textes classiques chinois », *Synergies Chine*, n°13, p. 253-264. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine13/yan_xiaolu.pdf [consulté le 30 novembre 2022].
5. <https://gerflint.fr/Base/base.html>
<https://gerflint.fr/>



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Présentation

Marie-Noëlle Antoine

Chercheur Indépendant, France

marienoelle.antoine@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-1400-1974>

Le 1^{er} mars 2011, Michel Serres, dans une séance solennelle sur *Les nouveaux défis de l'éducation* avançait : *Nos institutions luisent d'un éclat qui ressemble, aujourd'hui, à celui des constellations dont l'astrophysique nous apprend jadis qu'elles étaient mortes déjà depuis longtemps. Pourquoi ces nouveautés ne sont-elles point advenues ?* Peut-être, parce que les institutions n'ont pas su tisser de liens profonds entre les arts et la pédagogie.

La pédagogie possède une créativité empreinte d'une grande humilité, tellement ample, qu'elle est capable de réintroduire l'émotion et l'affect dans la relation pour capter l'attention des apprenants, mais aussi pour leur permettre d'apprendre avec une plus grande efficacité.

Quel lien entre la vidéo, le théâtre, les mythes ou encore la musique ? Les artistes répondront qu'il s'agit d'art, les pédagogues, qu'il s'agit de pratiques pédagogiques. Et les deux auront raison. Depuis quelques années, on voit éclore des pratiques de formation qui s'appuient sur les arts comme moyen d'enseignement, d'apprentissage et de formation professionnelle.

Les arts sont ainsi de puissants outils médiateurs. Ils permettent de dire, de raconter, de dévoiler avec, sans doute, plus de finesse et de symbolisme que n'importe quel autre dispositif.

Un atout de la réciprocité engagée entre les arts et la pédagogie est la fonction métaphorique de la pédagogie par les arts. La métaphore, le langage symbolique permettent de prendre une certaine distance avec les situations rencontrées dans les pratiques. On retient beaucoup plus longtemps les choses vécues que les choses entendues.

Il existe donc une préoccupation pédagogique pour créer et recréer un présent éducatif. Il existe des espaces et des temps pédagogiques pour croître, créer, transformer et retourner à notre essence.

Michel Serres concluait la séance solennelle sur *Les nouveaux défis de l'éducation* par : (...) *tout est à refaire, non, puisque tout est à faire.*

Le numéro 17 de la revue *Synergies Europe* veut relever ces *nouveaux défis de l'éducation* en proposant des passerelles pédagogiques pour honorer ce *tout est à faire*, suggéré par Michel Serres. L'éventail des propositions s'architecture sur deux tréteaux mettant en valeur les productions artistico-pédagogiques : la rubrique intitulée *Les arts : de puissants outils médiateurs de pédagogie* et la catégorie *Histoires d'art et de pédagogie*. Le premier tréteau accueille les propositions rationnelles de chercheurs et aussi d'enseignants d'éducation préscolaire, du primaire, du secondaire... Le deuxième tréteau expose des histoires, des narrations qui, comme les paraboles et les contes, nous aident à comprendre que sur le chemin des arts et de la pédagogie, tout reste toujours à créer, à transformer et à représenter.

Avec le premier article scientifique, *Un enseignement sans frontière*, **Olivier Joachim** nous emmène au cœur d'une pédagogie transdisciplinaire où les images et les textes provoquent des émotions dont la valeur s'épanouit en chemins artistiques.

Dans cette même lignée, **Baptiste Jacomino**, avec son texte, *Que fait l'art aux élèves ?* nous remet face à cette contradiction que fait naître l'évaluation artistique dans le domaine hors normes, hors scientificité de la beauté. C'est le paradoxe d'un évaluable difficilement codifiable dans le domaine des arts, provoquant chez les apprenants des confusions et également un autre regard et engagement sur l'éducation artistique.

La pédagogie des arts plastiques peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ? C'est la question que se pose **Donna Jung** dans son étude. L'éducation aux arts plastiques, s'enracinant dans la pédagogie différenciée et inclusive, semblerait pouvoir tisser des liens entre savoirs savants et expériences de classe et ainsi, se frayer un chemin, pour débroussailler les inégalités scolaires.

Mariana Boiral, de par sa proposition, *Atelier artistique en collège : de l'utilité de l'art en pratiques pédagogiques* nous emmène dans le monde scolaire rural, où un projet de photographie permet aux apprenants de sortir de *l'injonction sociétale de possession matérielle* pour apprendre à changer de regard et ouvrir les yeux sur le simple, l'authentique, la créativité.

De la même façon, **Catherine Gendron**, grâce à son texte, *Quand l'expression poétique devient un médium d'apprentissage et d'ouverture au monde : l'exemple de l'atelier slam*, se fait la porte-parole d'une pédagogie de l'empathie et de la citoyenneté, à la faveur d'un projet poétique de slam.

En compagnie de **Guillaume Deveney**, nous découvrons *L'initiation à la pratique musicale par le faire ensemble. Réflexions sur l'Éducation Artistique et Culturelle comme outil de sensibilisation*. L'auteur souligne le fait que les projets de l'Éducation Artistique et Culturelle, ont pour finalité, avant tout, de faire découvrir des univers esthétiques et de partager des expériences artistiques, plus que de développer une création artistique musicale.

Nous nous transportons par ailleurs, en Hongrie avec **Gyula Maksa** et **Laura Klára Lukacs** dans le monde de la Bande Dessinée avec l'article *Autobiographie dessinée dans la littérature graphique mondiale. L'applicabilité didactique de Marzi*. Il traite de la portée d'une pédagogie transculturelle, par le biais d'une coopération franco-polonaise, pour l'édition intégrale de *Marzi*, une bande dessinée visant à diffuser l'europanisme dans des milieux scolaires ou de médiation culturelle.

Claire Chaplier déploie la force d'une *Pédagogie de la créativité en langue additionnelle à l'université*. En effet, cette pédagogie facilite l'acquisition de la compétence orale pour des étudiants de master en sciences expérimentales et fait ainsi, d'une pierre deux coups puisque ces apprenants, loin de la créativité et de la langue de par leur spécialité, réussissent grâce à cette inventivité, à co-construire ces compétences.

La pédagogie du cinéma nous parvient à la faveur du texte de **Natacha Cyrulnik**. *Apprentissages du cinéma et terrains : la force du « faire » !* Cette pédagogie du *faire* facilite l'engagement, la responsabilité des étudiants ou des jeunes des cités, qui, par le biais de la caméra, perçoivent le monde de manière vivante.

Nous quittons l'Europe pour le Canada avec **Arianne Robichaud** qui nous ouvre l'horizon sur *La cinéméducation auprès d'enseignants : de l'identification à la révélation avec Walter Benjamin*. Ce texte nous révèle la pédagogie du cinéma comme un nouvel espace de formation pour la profession enseignante, qui, de par sa spécificité de *bâton de dynamite*, augure une sortie des sentiers battus pour apprendre à enseigner.

De la pédagogie du cinéma, nous passons à celle du théâtre avec **Elsa Caron**. Son article, *Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère*, nous fait découvrir un espace de médiation esthétique et artistique facilitant la mise à l'œuvre de l'enseignement-apprentissage des langues. L'école du spectateur ne transmet pas de connaissances sur la langue mais la met en scène par le biais du corps, de la voix, des émotions des apprenants.

Nous sortons à nouveau d'Europe pour l'Afrique avec **Marie Christine Arlette Bessomo Mvogo**. Son texte *L'approche par les compétences avec entrées par les situations de vie et le théâtre : cas du Cameroun* est une analyse sur le choix de la dramatisation dans les pratiques pédagogiques du second cycle de l'enseignement général afin de contrecarrer un trop-plein théorique et de favoriser la professionnalisation de l'instruction.

Pour clore cette première rubrique, **Marie-Noëlle Antoine** avec son article, *La pédagogie ou l'art de se réinventer*, propose une mise en abyme de sa propre histoire, celle d'un retour en Europe (France), après 33 ans en Amérique latine, une occasion de raconter le chemin de création d'une pédagogie de la réinvention au service des autres et de soi-même.

Le deuxième tréteau de cette revue expose des *Histoires d'art et de pédagogie* où est narré ce point de rencontre, toujours magique entre les arts et la pédagogie. Il s'agit la plupart du temps d'expériences de pédagogues dans leur salle de classe et aussi d'artistes au sein d'association ou de collectif.

Tout d'abord, dans une catégorie *Théâtre et Pédagogie*, **Gezim Puka** et **Dhurata Hoxha** nous racontent les expériences vécues, à travers les arts de la scène, comme pédagogie de l'interculturel au sein de la formation universitaire et par ricochet, en vue de la future insertion professionnelle des étudiants. *Penser le théâtre à l'université en vue de dynamiser l'enseignement* est une histoire d'art et de pédagogie venue d'Albanie.

Nous quittons l'Albanie pour la République tchèque avec une autre chronique, celle de **Veronika Rodová** et **Hana Horká** dont le titre est *Grandes figures de la Révolution française : création et lecture à l'aide de la technique des tableaux vivants*. Cette histoire d'art et de pédagogie se met au service de la *création d'une conscience historique* chez les apprenants, à travers la pédagogie théâtrale du tableau vivant.

Ensuite, dans la rubrique *Arts visuels (peinture, dessin) et Pédagogie*, **Anaëlle Alvarez-Caraire** et **Suzon Léger** nous invitent à suivre le récit de leur parcours, qui tisse des liens *entre les processus d'apprentissage et la démarche artistique*. *Faire son chemin - réflexion sur la posture d'artiste-didacticienne* est une histoire passionnante d'art et de pédagogie de deux jeunes *artistes-médiatrices* au service d'une conscience socio-écologique et d'une intelligence collective.

Dans cette même rubrique, **Sylvaine Rémy** et **Anne France Morel**, deux artistes peintres, nous racontent *Histoire de Constellation*, le récit captivant d'une association qui fait peindre à l'unisson, sur un thème identique, des groupes d'enfants du monde entier.

Pour finir, dans la catégorie *Littérature et Pédagogie*, **Anne Georges** nous entraîne dans un conte, situé au milieu d'une pépinière poétique, sa classe primaire. Cette dernière histoire d'art et de pédagogie commence par *Il était une foi d'institutrice...*

En définitive, raconter des histoires d'art et de pédagogie nous aide à comprendre comment nous ouvrir à nouveau à l'impossible tout en faisant pousser le possible, à l'invisible tout en cultivant le visible, à l'extraordinaire tout en défrichant l'ordinaire.

S'éloignant des arts en tant qu'*outils médiateurs de pédagogie* et d' *Histoires d'art et de pédagogie*, ce numéro contient également deux recherches d'auteurs européens (Albanie et Slovénie) en traduction spécialisée, terminologie, didactique des langues-cultures française et italienne. Les deux articles ont pour points communs l'analyse de contenus artistiques et la poursuite d'objectifs didactiques et pédagogiques. Ainsi, **Eglantina Gishti** se fonde sur un corpus parallèle en architecture religieuse à l'époque de la Renaissance italienne pour construire un parcours en didactique de la traduction ; **Meta Lah** examine la place et l'utilisation de la musique et de la chanson pour l'enseignement-apprentissage du français en contexte slovène, à travers des manuels en usage dans ce pays et des entretiens d'enseignants.

La rédaction

Synergies Europe n° 17 / 2022



Les arts : de puissants
outils médiateurs
de pédagogie





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Un enseignement sans frontière

Olivier Joachim

Lycée St Louis, Paris, France

joa.ol@laposte.net

<https://orcid.org/0000-0002-7971-8378>

Reçu le 05-04-2021 / Évalué le 15-07-2021 / Accepté le 22-11-2021

Résumé

Avec l'avènement des nouvelles technologies, il s'opère un bouleversement sans précédent de l'accès à l'information. Comme le souligne Michel Serres, l'apprentissage des connaissances doit tenir compte de ces changements et la pédagogie doit évoluer en conséquence. Dans le domaine des sciences notamment, il est possible d'interroger la puissance des images et des textes à véhiculer les savoirs actuels. Au-delà de ces supports, la nouvelle pédagogie, transdisciplinaire, doit conduire à l'universalité. Dans ce but, il est intéressant de considérer les interactions entre plusieurs champs culturels. Sensations, émotions, intuitions sont autant de qualités que suscitent les domaines artistiques. Elles accompagneront avec succès une *paideia* moderne réclamée de ses vœux par Michel Serres.

Mots-clés : connaissances, informations, transmission, sciences, images, récits

An education without borders

Abstract

With the advent of new technologies, we are going through an unprecedented upheaval in access to information. As Michel Serres underlines, the learning of knowledge must take this evolution into account and pedagogy must evolve accordingly. In the field of science in particular, it is possible to question the power of images or of texts to convey current knowledge. Beyond these supports, the new transdisciplinary pedagogy must lead to universality. For this purpose, it is interesting to consider the interactions between several cultural fields. Sensations, emotions, intuitions are all qualities aroused by artistic fields. They will successfully accompany a modern *paideia* demanded by Michel Serres.

Keywords : knowledge, information, transmission, science, images, stories

Introduction

Lors de sa célèbre intervention sur *les nouveaux défis de l'éducation* (Serres, 2011), Michel Serres dresse un portrait original de la population apprenante, celui d'une génération confrontée aux modifications profondes et rapides de la société.

Qu'ils soient sociaux, culturels ou religieux, la jeunesse actuelle se dote de référentiels nouveaux. Ses repères d'espace et ses temporalités se dessinent désormais à l'aune des nouveaux outils de communication mis à sa disposition. En retour, la connexion directe et immédiate au réseau mondial transforme l'individu par les pratiques nouvelles qu'elle engendre. *Maintenant, tenant en main le monde*, l'archétype de cette génération prend les traits d'une jeune fille que Michel Serres (2011 ; 2012) nomme habilement *Petite Poucette*.

Si le monde a bel et bien évolué, les manières de l'appréhender connaissent, elles aussi, de profondes mutations. Via un accès permanent à l'internet, les futurs citoyens sont plongés dès le plus jeune âge au sein d'un flot ininterrompu d'informations. Les différents médias, aux bandes passantes toujours plus larges, saturent d'images et de slogans, réclament des interactions immédiates et flattent de sentiments fugaces et addictifs. Sur le plan cognitif se configurent de nouvelles structures mentales comme le souligne Michel Serres dans cette intervention à l'Académie française (2011) :

Ils habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipedia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent ni n'intègrent ni ne synthétisent comme leurs ascendants. Ils n'ont plus la même tête.

C'est bien parce que la nature même du message a changé, que son support s'est transformé, et que les architectures des esprits ont évolué, qu'il convient de réfléchir à de nouvelles pratiques pédagogiques.

Que transmettre ? Comment transmettre ? Quels objectifs pour un système éducatif en concurrence directe avec des banques gigantesques de données, libres d'accès ? Enseignant dans le domaine des sciences, cette question nous préoccupe directement.

1. Les enjeux

Au-delà de la question des apprentissages stricts, les contenus pédagogiques sculptent les caractères d'une société et, notamment, les rapports qu'elle entretient avec la science. En effet, si, par d'immenses boucles de rétroaction, nous dépendons de choses qui, de plus en plus, résultent de nos propres activités, il incombe à l'éducation d'aider à bien comprendre le monde technologique qui nous entoure et à mieux réfléchir à l'éthique de nos agissements. Pour cela, l'acquisition

de compétences multiples et solides aidera efficacement aux futures prises de décisions. Or, ce sont précisément les avancées scientifiques du vingtième siècle, plus spécifiquement celles réalisées dans l'univers de l'infiniment petit, qui ont amené à la révolution numérique qui envahit notre quotidien. Éditées par la mécanique quantique, voici que nos vies sont désormais régies par un ensemble de lois maîtrisées uniquement par une petite frange de la population. Pourtant, la physique atomique ou nucléaire redessine chaque jour un peu plus le paysage contemporain, de niveaux d'énergie si infimes qu'ils sont à peine imaginables, aux puissances de réactions si considérables que leur violence se mesure à l'échelle de la planète elle-même. Pour désigner le paradoxe d'une science aux incidences si diverses, Michel Serres prenait l'exemple de la *langue* qu'Esopé voyait tout à la fois comme la meilleure et la pire des choses. Car, depuis l'enfer d'Hiroshima et de Nagasaki, il n'est certes plus permis d'affirmer que la science *est toute bonne et seule bonne*.

Voilà donc tout l'enjeu d'une bonne pédagogie. Structurer des esprits noyés sous des flots perpétuels de données. Apprendre à se forger une opinion claire sur le monde complexe qui est le nôtre, tout en réalisant bien que disposer d'une *information* ne signifie aucunement posséder une *connaissance*. Le rôle de l'enseignant se précise donc.

Capter l'attention, développer les capacités de concentration et construire un socle de connaissances varié en effaçant, si possible, les frontières disciplinaires. Tout ceci en vue de promouvoir un esprit de synthèse, garant de l'autonomie intellectuelle, indispensable à la sauvegarde des valeurs humanistes.

Susciter enfin le désir de partage dont l'enseignant se pose en premier médiateur. Car la connaissance est d'autant mieux assimilée qu'elle est en retour transmise et améliorée. Non extensif, le savoir ne se perd pas lorsqu'il se donne. Si la mutualisation des acquis permettait également aux jeunes apprenants de devenir les acteurs d'un échange vertueux, de cette envie de connaître et de partager, naîtrait une communion intellectuelle inédite. Une circulation positive pourrait ainsi voir le jour, aidée par les moyens de communication modernes.

Face à des objectifs ambitieux, développer la fibre artistique constitue dès lors un atout indéniable. Car combiner des connaissances aux méthodologies très structurées avec des formats d'acquisition plus libres et plus imaginatifs dessine une voie de formation intéressante et particulièrement prometteuse. Élargir les capacités cognitives en mathématiques par la géométrie de la perspective picturale, améliorer la rythmique et le style littéraire par la finesse de l'écoute musicale, utiliser les images et les textes en sciences pour augmenter les potentiels d'expression par

la saisie de nuances qu'interdirait une approche trop formelle, voici quelques exemples qui plaident pour *un enseignement sans frontière*. Appelons alors de nos vœux cette nouvelle *paideia*.

2. Évolution du couple support-message

Afin d'orienter cette réflexion sur les apprentissages et pour mieux apprécier les outils disponibles pour les assurer, il peut être utile de revenir sur les transformations déjà opérées par le passé sur le couple support-message.

Longtemps la tradition orale a demeuré l'unique transmetteur des savoirs. Message évanescent, la diffusion correcte devait sauvegarder autant que possible une fidélité originelle acceptable malgré les multiples relais du *bouche-à-oreille*. La manière d'encoder l'ensemble des informations devait également en garantir la mémorisation. Poèmes, chants, mythes ou récits fantastiques, l'oralité déployait une palette variée de modes propres à un transfert optimisé. Certes dotés d'une mémoire hors du commun, les apprenants s'aidaient ainsi de la rythmique des mots et de la musicalité des phrases. Les légendes ou les fables constituaient quant à elles une connexion par l'imaginaire à des univers fictifs. L'histoire contée délivrait un enseignement dont l'issue questionnait souvent la morale. Aux côtés du héros, l'auditeur-orateur prenait part à une aventure formatrice qui élevait son esprit tout en stimulant ses émotions lesquelles, transformées en souvenirs, s'avéraient de fait plus faciles à partager.

Si le *virtuel* n'est donc pas un concept moderne, le vrai changement réside aujourd'hui dans la quasi-totale externalisation qu'il implique. Si les anciens manuels de philosophie considéraient l'entendement humain composé de trois facultés : la mémoire, l'imagination et la raison, on constate que les technologies ont peu à peu contribué à déplacer ces qualités vers des supports artificiels. Une pédagogie renouvelée doit donc considérer ces divers changements afin de construire des liens inédits entre l'individu et la pluralité des ressources numériques désormais disponibles. Comment ?

Revenons à l'histoire de l'évolution du couple support-message avant de formuler quelques propositions.

Le passage par l'écriture a constitué en effet une première transformation du mode de transmission des savoirs. Il s'agissait là d'une forme primitive d'externalisation cognitive par laquelle la mémoire des hommes se voyait conservée sur un support plus stable. Le passage par ce mode d'expression a ouvert tout un champ symbolique et a sans doute participé au développement des qualités d'abstraction.

Communiquer de cette manière a dû exiger d'inventer des techniques de représentation, obligeant à opérer des sélections et à effectuer des choix.

Dès cette époque, la *tête des hommes* a dû entamer une suite de mutations, puisque ces nouveaux vecteurs de transmission, délivrant des lourds efforts mnémotechniques, offraient l'opportunité d'une créativité sans précédent. La bascule fut plus grande encore à l'invention de l'imprimerie car, dès lors, la quasi-totalité des connaissances d'une époque pouvait se voir regroupée en un seul et même lieu, la bibliothèque, réserve privilégiée de tous les savoirs. De ce transfert massif de mémoire vers les livres s'est élargi l'ensemble des horizons intellectuels. C'est en effet à cette *tête bien faite* que Montaigne se réfère. Allégée de l'encombrante mémoire morte qui imposait aux hommes *une tête bien pleine*, se développe une vivacité d'esprit capable d'irriguer et de fertiliser l'ensemble des domaines de la pensée. L'écriture imprimée a donc très largement contribué à une accélération significative des progrès intellectuels.

Le contexte actuel correspond à une révolution de même nature mais à plus grande échelle, amplifiée encore par la puissance des outils numériques. Les possibilités qu'ils offrent et la variété des supports qu'ils colonisent, nous entraînent au cœur d'un univers où la présence informationnelle surabonde. Monde saturé de mémoires artificielles, nos esprits doivent encore évoluer afin d'acquérir un comportement actif face à ces gigantesques quantités de données. Si les grands penseurs de la Renaissance possédaient souvent plusieurs cordes à leur arc, c'est bien parce que la richesse des ressources autorisait déjà plus systématiquement le croisement des lettres, des arts et des sciences. L'humanisme est né de cet enlacement inédit. Grâce à une imagination libérée, se sont tissées de nouvelles connexions rapprochant entre eux les divers champs culturels.

Le même geste est aujourd'hui à encourager et à généraliser. Puisque les supports se sont multipliés et enrichis, les nouveaux défis consistent à apprendre à extraire les messages qu'ils recèlent et à les traiter avec pertinence. Devant une telle pluralité d'éléments et face à des cadences toujours plus rapides, l'efficacité des sélections et les performances des synthèses doivent atteindre des niveaux encore jamais égalés. C'est à cette *nouvelle tête* que Michel Serres fait référence dans son discours académique et c'est à son élévation qu'il nous invite à travailler. Dans la perspective de susciter l'engouement d'un apprentissage partagé, la création de banques documentaires de tailles diverses, du simple établissement d'enseignement jusqu'aux échelles nationales ou internationales, alimentée par les jeunes apprenants eux-mêmes et sous le contrôle d'une autorité compétente, jouerait un rôle de catalyseur. S'emparant de l'outil et heureuse de contribuer de manière active à une forme d'enrichissement, la jeunesse devrait adhérer à ce type

de projet, promouvant ainsi de nouveaux modes relationnels aux colorations plus aisément interdisciplinaires.

Enseignant en sciences physiques, il nous sera de fait plus simple d'aborder les liens entre le domaine des sciences et celui de la culture, dans son acception la plus générale qui soit. Inculquer combien le décroisement des disciplines peut aider à une meilleure appréhension du monde moderne, exige sans doute d'en avoir saisi soi-même la véritable importance. Parallèlement à la méthode scientifique et à sa rigueur mathématique, il s'agit de promouvoir une démarche intuitive, pénétrée des sensations que procure la proximité de domaines artistiques. Laisser libre cours à sa curiosité et à son imagination aiguise l'intérêt. Par ce biais, qui développe sans aucun doute une pensée de type analogique, il devient plus facile d'entreprendre la démarche raisonnée par laquelle la connaissance se structure et se transmet.

Pour revenir aux sciences, deux outils pédagogiques nous paraissent intéressants à discuter. Il s'agit de l'image, au sens le plus large possible, et du récit, tout aussi historique que mythique. Même si ce ne sont pas les seuls à féconder la pensée scientifique, ces agents constituent néanmoins de solides vecteurs de transmissions.

3. Les images

Rangeons sous le vocable *images*, les symboles, les schémas, les dessins plus ou moins figuratifs, les simulations numériques, les clichés photographiques allant du détail jusqu'au paysage.

Des gravures rupestres aux tablettes cunéiformes en passant par les fresques peintes sur les murs multimillénaires des premières villes d'Anatolie, les images traduisent des projections mentales sur des surfaces dures, gravées et parfois colorées pour une quasi-éternité. Si des intentions religieuses sont souvent invoquées pour expliquer ces représentations primitives, il ne fait aucun doute que ces vestiges s'inscrivent déjà dans une volonté de transmission voire d'enseignement. De l'élaboration des alphabets aux symboles mathématiques, l'humanité a conçu un vaste ensemble de codes dans le but de garantir la pérennité de ses propres témoignages. Adressés à un futur inconnu, ces messages consacrent un passage des savoirs doublé de transcendance. Figurer dans la pierre une forme, une esquisse ou un nom a largement participé à la naissance des cultures. Certes différentes aux quatre coins du globe, elles demeurent quasi-invariantes sur le principe figuratif de cette postérité. Face à l'augmentation des images, la structuration symbolique est devenue indispensable témoignant d'un souci de synthèse évident. Mais le projet d'écriture ou de peinture ne porte vraiment de sens que lorsqu'il peut être compris des autres ; pour le maîtriser, un apprentissage nécessaire s'est alors imposé.

Modèles, schémas, diagrammes se réfèrent à certains traits d'un objet ou illustrent un concept par un mélange subtil de réalisme et d'abstraction. Des figures géométriques élémentaires du Timée aux diagrammes de Feynman en électrodynamique quantique, voici des images au service des cosmogonies ou des cosmologies. Via un essai méthodique et pédagogique, Platon convoque le récit par le dialogue et fixe par le dessin les termes de ses démonstrations. De cet échange émerge un savoir encyclopédique censé expliquer le cosmos, ses lois et son origine possible. Beaucoup plus près de nous, afin de simplifier des calculs d'intégrales, les mathématiques du modèle standard des particules ont été retranscrites en petits dessins, *les diagrammes de Feynman*¹, résumant les interactions intimes entre des entités dites élémentaires. Segments orientés, en lignes continues, en traits et tirets, ondulés ou bouclés, vertex et flèches, codent les amplitudes de probabilité des processus qui sous-tendent les lois du monde subatomique. Face à un panel de tels dessins, le physicien averti retrace un processus de collision accompagné de créations ou d'annihilations de plusieurs particules, en totale conformité avec les grands principes de conservation de la physique moderne. Plus étonnant, c'est *la somme* de tels schémas qui donnent lieu à un résultat tangible qu'il conviendra de confronter aux résultats d'expériences.

Lors de cette *transcription* quasi artistique des calculs complexes du modèle standard, l'idée du physicien est de produire une sensation d'harmonie ou de beauté facilitant la maîtrise des concepts figurés. Mais il s'y ajoute aussi l'idée du *récit* puisque, dotés d'un sens de lecture, de tels diagrammes, par la succession des évènements qu'ils résument, racontent aussi des histoires !

Il convient toutefois de prendre garde aux images car certaines d'entre elles, aussi belles soient-elles, peuvent conduire à des erreurs d'interprétations. Parfois cela ne concerne que les agencements relatifs d'éléments, par ailleurs correctement illustrés, mais il arrive aussi que les fondements de la représentation soient eux-mêmes erronés. Dans ce dernier cas, le modèle proposé peut alors se muer en obstacle épistémologique qu'il faut savoir détecter et méticuleusement déconstruire. Pour illustrer cela, citons deux modèles très célèbres.

Au deuxième siècle de notre ère, Claude Ptolémée explique dans le traité célèbre, *L'Almageste*, le mouvement des astres par compositions géométriques de cercles, les fameux épicycles². Comme le montrent de telles figures, la mathématique de l'astronome tend à se confondre avec la beauté artistique du schéma. La forme parfaite du cercle, combinée et reproduite tend à rapprocher l'idéal de vérité d'une composition picturale aux équilibres parfaits.

S'accordant de plus avec une prééminence de l'Homme au sein du cosmos, le *modèle de Ptolémée* a prévalu pendant plus de quinze siècles, détenant ainsi un record absolu de longévité. Si le *modèle de Copernic* a fini par s'imposer, c'est sans aucun doute par les trop nombreuses observations que l'approche géocentrique ne parvenait plus à interpréter. Dans l'ouvrage de Copernic, *La révolution des orbés célestes*, le mot *révolution* désigne donc moins la trajectoire héliocentrique d'un corps, que la destruction finale d'un modèle multiséculaire, inaugurant par-là de nouveaux modes de pensée.

Toutefois bien que cette vision du monde fût incorrecte dans la disposition de ses éléments, la représentation astrale de sphères évoluant sur des orbites fermées conservait une signification intrinsèquement juste.

Or, l'analogisme, si fréquent dans les modes de pensée, a conduit plus récemment à l'élaboration d'une image aux contours tout aussi attirants mais amenant à des idées plus profondément fausses encore. L'avènement de la physique atomique a en effet promu un modèle puissant, mais tout à fait incorrect, le *modèle planétaire de Bohr*, par lequel l'atome prenait l'image d'un noyau positif et massif autour duquel orbitaient de minuscules sphères de charge opposée, les électrons : une vision nucléo-centrique où positions, vitesses et énergies offraient pourtant des résultats précis. Les très bons accords énergétiques avec les expériences réalisées alors sur l'atome d'hydrogène ont ainsi figé dans les esprits la représentation d'une gravitation réduite où l'infiniment grand se voyait rabattu sur l'infiniment petit. Or, l'erreur commise par le modèle a été d'importer des concepts du monde classique tels que position, vitesse ou trajectoire, à des échelles si faibles qu'en réalité ils n'y ont plus cours !

Sa remise en question s'est avérée très délicate et a nécessité des trésors d'imagination aux pères fondateurs de la mécanique quantique. Néanmoins, la vision atomique *quasi planétaire* est encore largement répandue dans l'esprit du grand public.

L'image possède donc certaines limites quand il s'agit de l'utiliser à des fins pédagogiques. Sa formidable capacité de synthèse peut cacher une simplification trop grande ou un contenu analogique incorrect. Sans récuser son emploi, il convient de la lire avec attention et d'adopter une position critique vis-à-vis du message qu'elle est censée véhiculer. Prendre le temps de la considérer et se questionner sur son niveau de fidélité constitue un réflexe qu'il faut absolument acquérir pour en tirer le meilleur bénéfice. La projection de la pensée par l'image, le schéma ou le symbole doit donc s'accompagner de grandes précautions.

Pour la physique quantique, la question de l'échelle est en fait déterminante. À plusieurs ordres de grandeur en deçà de nos sensibilités propres, il faut accepter que les manifestations du réel y prennent des visages différents et inconnus. Via l'optique électronique ou la microscopie de champ proche, ces univers deviennent progressivement plus accessibles et leurs *images* se précisent peu à peu. Ces outils d'investigation prolongent notre regard au-delà de ce qu'il nous est permis de voir, via une nouvelle forme d'externalisation sensorielle.

Fervents défenseurs de la pertinence de ces clichés modernes, Michel Serres et Nayla Farouki ont édité *Paysage des Sciences*, (Serres, 1999), ouvrage dans lequel des réflexions approfondies sont abordées à propos des images comme vecteurs des savoirs. En quatrième de couverture, Michel Serres présente son projet.

Aujourd'hui, qui n'a vu des galaxies, des microbes ou le fond des océans ? Qui n'a contemplé les photos de la Terre prises par satellite ? Les images de la science ont désormais leur place dans notre vie quotidienne, elles forment une partie de notre paysage visuel, qui s'est élargi vers l'infiniment grand et l'infiniment petit. Mais savons-nous pour autant les lire ? ... L'ambition de ce livre est de relever le défi et de tenter l'explication. Comme un texte que l'on apprend à déchiffrer, une image scientifique peut-être décodée, pourvu que l'on sache en lire les signes...

Or, de manière assez inattendue, ce très bel ouvrage s'ouvre non pas sur une carte du fond diffus cosmologique ou bien sur un corral d'atomes encerclant des ondes électroniques mais sur la toile de Max Ernst *Un tissu de mensonges*³. Pour lancer un pont merveilleux entre l'art pictural et la science, il est dit à propos du tableau :

Derrière la fête où s'agitent les voiles de cette séduction dite mensongère, derrière ces enveloppes qui volent et transportent la sensation souvent fausse des choses du monde, évidemment ce tableau sait. Mais quoi ? Je crois qu'il sait tout.

Découvrant un album de photographies scientifiques, lequel d'entre nous ne sera pas frappé par une introduction philosophique où se mêlent réflexions mathématiques et histoire de l'art. Captivant l'attention en offrant un point de vue décalé sur le contenu même du livre, Michel Serres démontre là sa grande qualité d'enseignant.

4. Les textes

Toujours en se référant aux sciences, insistons également sur l'apprentissage par les *textes*. Qu'ils soient historiques, poétiques ou mythiques, ils inaugurent de nouveaux chemins vers la compréhension. Par la richesse des contenus qu'ils

proposent, par la palette des sensations et des émotions qu'ils suscitent et par l'imaginaire qu'ils stimulent, les textes et, parmi eux, tout spécialement les récits, s'affirment comme des composantes essentielles de la transmission des idées, de l'autonomie intellectuelle et de la force créatrice. Garants sincères de notre culture, plus ils sont anciens et plus il convient d'en situer leur contexte d'émergence afin de les apprécier à leur juste mesure. Affirmer leur obsolescence sous couvert de ruptures épistémologiques, revient à les abandonner à l'oubli du temps. Dès lors coupé de ses racines, le socle sur lequel est bâtie l'architecture de nos savoirs, devenu inaccessible, se fragiliserait dangereusement.

Dans son ouvrage *Notre culture scientifique* (Russo, 2020), Lucio Russo montre très bien l'importance de la dette des sciences modernes à l'égard de l'Antiquité. Il y souligne, exemples à l'appui, combien la science grecque peut éclairer les découvertes les plus récentes. Il dénonce toutefois un affaiblissement inexorable du lien à la culture classique favorisant, selon lui, la tenue d'un enseignement *d'autorité*, traversé de tendances parfois irrationnelles.

On y découvre notamment comment le modèle héliocentrique faisait déjà partie du paysage des connaissances depuis Aristarque de Samos. Loin de reléguer la culture des sciences anciennes à des âges dépassés, l'auteur met donc en exergue les textes et leurs idées et il dévoile l'extraordinaire clairvoyance de nos aînés ainsi que leur formidable modernité. Par ce livre, Lucio Russo lance des ponts au-dessus des prétendues coupures et démontre tous les bienfaits de garder, au plus près de nous, l'héritage culturel de notre antiquité.

Dans le cadre de la cosmologie primordiale il est indispensable d'imaginer de subtils mariages entre la relativité générale et la mécanique quantique. S'ils demeurent pour l'instant insaisissables par la physique mathématique, l'esprit peut s'exercer à dépasser, grâce à la richesse descriptive des textes, l'horizon de Planck, nom donné à la frontière des connaissances actuelles. Il ne s'agit certes que de précurseurs envoyés avec audace vers des mondes pour l'heure inconnus, mais qui agissent comme autant d'incitations à l'élaboration de concepts nouveaux.

Contexte très difficile à appréhender par les images, le mathématicien et philosophe Alexei Grinbaum, dans son livre *Mécanique des étirements* (Grinbaum, 2014), retourne à la philosophie grecque pour mieux l'éclairer. Accompagné de nymphes ou de déesses, il n'hésite pas à utiliser les mythes afin d'illustrer les notions extrêmement contre-intuitives de mélanges statistiques, de superposition d'états, d'intrication, de complémentarité ou encore de non-localité dont les significations semblent devoir échapper à toute représentation figurative. *Mixis*, *synthésis* ou *kraxis* introduisent aux notions de compositions que l'auteur compare à des

étreintes. Par la finesse du récit littéraire et ses déclinaisons infiniment subtiles, nous voilà plongés dans un univers fascinant que l'on apprivoise peu à peu. Bien loin d'un traité de techniques mathématiques, Alexeï Grinbaum utilise les mots pour préparer nos esprits à recevoir l'une des plus belles théories que l'esprit humain ait jamais élaborées. Voilà que se dessine une autre *complémentarité*, entre science et littérature cette fois.

Ce lien au monde antique a également été utilisé par Michel Serres pour entrer en opposition avec les ruptures épistémologiques d'inspiration bachelardienne. En effet, dans son livre *la Naissance de la physique dans le texte de Lucrèce* (Serres, 1977), il cherche à relire le poème sur la Nature et à le traduire en traité de sciences. Selon lui, par le biais de l'hypothèse atomique et grâce au modèle du clinamen, le célèbre épicurien ébauche une étude des systèmes dynamiques, sensibles aux faibles écarts, possiblement turbulents, sièges de ruptures de symétries augurant des transitions de phase. Il y voit une mécanique des fluides aux temporalités riches d'évènements contingents, par d'infimes déclinaisons et de subtiles tangences.

Mais la science peut également féconder la littérature comme il souhaite le montrer dans son étude sur l'œuvre de Zola, *Feux et Signaux de brumes* (Serres, 1975), Michel Serres s'efforce de traduire d'une manière très originale la structure sous-tendue par l'arbre généalogique des Rougon-Macquart. Réseaux ou schémas, l'univers de Zola se déploie tel un atlas sur lequel l'empreinte de la génétique et celle de la thermodynamique dessinent les contours, tracent les chemins et marquent les bifurcations. L'approche structuraliste est certes très présente dans cet ouvrage mais au-delà de cette grille de lecture, il est frappant de constater sous la plume du philosophe ô combien la science du XIX^e siècle et une certaine littérature peuvent dialoguer avec intelligence.

Pour souligner encore les liens étroits entre les textes et les préoccupations scientifiques de la société, comment ne pas songer aux *voyages extraordinaires* de Jules Verne ? L'ensemble de son œuvre constitue un éloge panégyrique des connaissances de son temps. Par les multiples aventures que traversent ses personnages, il visite de manière exhaustive la totalité du monde, sa géographie, ses peuples et ses techniques. Passeur hors pair, il a assuré une transmission efficace entre la science de son époque et la société de ses lecteurs.

Ce sont probablement de tels récits qui ont fait défaut au vingtième siècle, éloignant lentement une grande partie de la population d'une science si peu intuitive, relativiste ou quantique.

Une profonde réflexion sur les temporalités ainsi que l'affirmation de l'importance prise par les textes ont conduit Michel Serres à envisager le déploiement

des sciences par l'intermédiaire d'un Grand Récit au sein duquel, aidée de datations précises, la totalité des savoirs pourrait s'agencer de manière cohérente. Une formation par le récit et par l'histoire transforme donc et renouvelle ainsi la pédagogie. D'une tradition encyclopédique héritée des Lumières, voici venu le moment d'une *chronopédie* où tout un chacun sait tenir sa juste place sur l'immense frise universelle. Fort de sa position de professeur, il propose même un nouveau programme d'enseignement que nous reprendrons à notre compte et il lance un appel aux universités pour l'édification d'un savoir commun aux intonations profondément humanistes (Serres, 2003, 350) :

Un tronc pédagogique commun qui réunirait, petit à petit, tous les hommes, en commençant par les étudiants, favoriserait l'avancée de la paix. Peut-on imaginer que les universités du monde consacrent la première année d'enseignement à un programme qui permettrait aux étudiants de toutes les disciplines et de tous les pays d'avoir un horizon semblable de savoir et de culture ? À leur tour, ils le propageraient.

Ce cadre général s'inspire des deux points suivants :

- *Les sciences dures atteignent déjà, comme une carte blanche, l'universalité ; elles suivent ici l'évolution de la chronopédie.*
- *Les cultures, quant à elles, forment une carte en mosaïque de forme et de couleurs diverses. La pédagogie assimile l'ensemble de ces différences....*

Face à un si vaste projet, l'outil numérique s'impose d'ailleurs comme un partenaire de choix. Ce livre, tout comme son très bel ouvrage sur *Le Tiers-Instruit* (Serres, 1992), antérieurs tous deux au texte sur la *Petite Poucette*, montrent bien quel niveau d'intérêt Michel Serres porte à l'apprentissage et à la transmission et combien il fonde un réel espoir de pacification par le biais du savoir.

5. Des horizons plus larges

Le meilleur moyen de sensibiliser à un message d'universalité n'est-il pas encore de recourir à quelques exemples éclairants ? Ils soulignent chacun la collaboration étroite et fertile entre les sciences et d'autres champs de notre culture et notamment le monde de l'art. Sans volonté aucune de donner aux sciences une prééminence quelconque, ce domaine qui nous est plus familier est à nouveau choisi afin de mieux illustrer le propos.

Puisque la question des images a été évoquée, il paraît évident que la peinture s'affirme comme un art qui, par certains aspects, s'allie avantageusement à l'imagination scientifique.

Retournons à l'exemple choisi par Michel Serres, la toile de Max Ernst *un tissu de mensonges* et mettons ce tableau de 1959 en perspective des représentations les plus actuelles de l'univers à l'échelle de Planck perçu dans la théorie de la gravité quantique à boucles⁴. La *mousse d'espace-temps* proposée par les chercheurs en 2010 présente des analogies étourdissantes avec son précurseur artistique, de cinquante ans son aîné !

Précisons que la longueur de Planck correspond à une dimension de 10^{-35} m, sans commune mesure avec l'échelle atomique qui avoisine, quant à elle, les 10^{-10} m. Cette mensuration ultime du monde doit donc se comprendre comme infiniment plus petite encore que n'est infiniment petite pour nous la taille d'un atome ; elle décrirait la *granularité* intime de l'univers pris en tant qu'objet. Osons donc suggérer que l'art moderne a constitué une source d'inspiration féconde pour aider les théoriciens à décrire les structures du cosmos aux échelles les plus infimes ? Structures originales, insaisissables à nos sens, mais capturées par l'imagination.

La représentation en sciences fait ainsi écho à l'évolution de la peinture du vingtième siècle. Comment ne pas noter que la déstructuration artistique se produit au moment même où l'espace-temps se fasse courbe, où les temporalités se dilatent et où les longueurs se contractent selon les lois de la relativité ? Comment le nouvel *ordre des choses* peut-il se déconnecter de la structure mathématique des systèmes dynamiques et de la théorie du chaos ? Poincaré montre en effet que les belles équations de Laplace régissant le système solaire possèdent en réalité des solutions instables. Pertes de repères et de certitudes ! Physiques ou artistiques ?

Physiques et artistiques !

En outre, la superposition quantique d'états qui stipule l'existence simultanée de réalités plurielles, n'est-elle pas trop difficile pour notre *tête d'homme*⁵. Sans doute, *non !* répondrait Pablo Picasso en 1940, en miroir de l'école de Copenhague de Niels Bohr qui invente, avec le grand Schrödinger, cette histoire de chat à la fois vivant et mort. Voilà donc ce visage que nous montre le peintre, à la fois de face et de profil, comme si même la science la plus avancée ne pouvait résister à son coup d'œil et à son pinceau.

La peinture moderne s'affirme donc comme l'une des multiples facettes de la quête obstinée vers des réalités plus profondes. Dans ce grand mouvement, les sciences diffusent-elles vers les milieux artistiques ou bien, au contraire, certaines de leurs représentations constituent-elles le terreau fertile de nouvelles découvertes ? En réalité, une forte circularité se dessine entre ces deux domaines amenant à une forme d'unité culturelle, laquelle dépasse en fait très largement le couple science-peinture.

Sans évoquer la musique qui possède, elle aussi, des liens très étroits avec de grandes découvertes, voici quelques exemples de connexions entre les sciences et la littérature, destinés à nous convaincre qu'un projet d'enseignement moderne et ambitieux se doit de consacrer une place significative aux disciplines artistiques sous toutes leurs formes, disciplines au sein desquelles la poésie et la littérature occuperaient une place de choix.

Sans prétendre à l'exhaustivité, commençons par un peu de poésie et quelques vers du *Christ aux oliviers* de Gérard de Nerval, (de Nerval, 1854) :

...

*En cherchant l'œil de Dieu, je n'ai vu qu'une orbite
Vaste, noire et sans fond, d'où la nuit qui l'habite
Rayonne sur le monde et s'épaissit toujours ;*

*Un arc-en-ciel étrange entoure ce puits sombre,
Seuil de l'ancien chaos dont le néant est l'ombre,
Spirale engloutissant les Mondes et les Jours !*

...

*Immobile Destin, muette sentinelle,
Froide Nécessité !... Hasard qui t'avançant
Parmi les mondes morts sous la neige éternelle,
Refroidis, par degrés, l'univers pâissant, ...*

Ces descriptions n'évoquent-elles pas respectivement le premier trou noir⁶ observé dans la galaxie Messier 87 en 2018, *l'œil de Dieu* du poète, puis le rayonnement du fond diffus cosmologique⁷, empreinte refroidie de la séparation entre lumière et matière, survenue voilà près de 15 milliards d'années et dont l'image micro-onde est captée depuis 1992 ? Cette dernière fut d'ailleurs nommée *le visage de Dieu* par certains physiciens !

Or, *le Royaume de Dieu n'est pas de ce monde*, affirmait Gérard de Nerval ou, du moins, n'appartient-il pas à cette manière-là de l'appréhender. Dans ce magnifique poème, soutenant que Dieu est mort et que l'univers est vide, il adresse pourtant une question au Père ! *Est-ce toi que je sens en moi-même ?* Désigne-t-il, à cette place, le lieu de toute transcendance ? Voilà donc qu'au-delà du couple sciences-poésie, apparaissent les inévitables questions métaphysiques qu'engendrent ces réflexions.

Le poème *aux Oliviers* n'est qu'un exemple parmi d'autres lectures où se tissent des liens très étroits entre des domaines trop souvent cloisonnés par les analyses disciplinaires. Citons encore *Eureka* d'Edgar Poe (Poe, 1848), prose dans

laquelle il explique aussi bien le paradoxe de la nuit noire qu'il ne réalise, avant les concepteurs des théories de Jauge, l'importance fondamentale des symétries et de leurs ruptures sur l'évolution des systèmes. Il manipule les concepts d'atomes et de molécules, mis en évidence de manière claire un demi-siècle plus tard. Ajoutons ce beau passage de Proust à la recherche du temps perdu dans l'église de Combray (Proust, 1913) :

... tout cela faisait d'elle pour moi quelque chose d'entièrement différent du reste de la ville : un édifice occupant, si l'on peut dire, un espace à quatre dimensions – la quatrième étant celle du Temps – déployant à travers les siècles son vaisseau qui, de travée en travée, de chapelle en chapelle, semblait vaincre et franchir, non pas seulement quelques mètres, mais des époques successives d'où il sortait victorieux ;...

Voici un court extrait écrit presque au même moment où Albert Einstein proposait par le biais de sa relativité restreinte une conception quadridimensionnelle de l'espace-temps aux caractères entremêlés. Belles pensées de l'écrivain sur la complexité du temps, bien loin du rythme régulier et absolu scandé par la vision newtonienne.

Pour saluer l'astrophysicien Jean-Pierre Luminet, auteur de multiples ouvrages de sciences, mais aussi poète, dessinateur, sculpteur et musicien, qui incarne si bien cette union de cultures, reproduisons pour terminer un court extrait d'un article récent (Luminet, 2021). Il y évoque un ouvrage intitulé *l'écume de l'espace-temps* (Luminet, 2020) ainsi que ses sources d'inspiration :

Au début du XXe siècle, le poète et philosophe Paul Valéry a écrit dans ses Cahiers « Les événements sont l'écume des choses. Mais c'est la mer qui m'intéresse ». L'aphorisme est vertigineux. Il dit tout de ce que cherche le physicien sous la chair aride des équations. Ce que cherche aussi le poète sous la cape de velours de ses mots. Symbole de la profondeur, la mer est dépositaire de l'essentiel. Mais qu'est-ce que l'essentiel ? Pour le scientifique ordinaire, c'est la « réalité » du monde - si tant est que l'expression fasse sens. Mais pour le physicien théoricien, tout comme pour l'artiste et le créateur en général, la vraie réalité du monde n'est-elle pas plutôt la vie de l'esprit, elle qui s'écarte de toute sollicitation passagère liée aux événements extérieurs ? ...

Déchiffrer les fragments de réel sous l'écume des astres, c'est se détacher des limites du visible, se déshabituer des représentations trompeuses, sans jamais oublier que la fécondité de l'approche scientifique est souterrainement irriguée par d'autres disciplines de l'esprit humain comme l'art, la poésie, la philosophie...

Conclusion

Après ce beau témoignage, il n'est plus permis de douter de la pertinence de ce que le regretté Michel Serres, appelait de ses vœux : une transmission élargie des savoirs, l'effacement des limites disciplinaires et la primauté de la synthèse qui réunit, sur l'analyse qui sépare. Champs fertiles de nos cultures, nourris et élevés les uns par les autres, pour lesquels les nouvelles technologies incarneraient l'outil privilégié vers de nouveaux progrès. Une *paideia* moderne aux vastes horizons, un enseignement sans frontière pour lequel *tout est encore à faire*.

Bibliographie

- De Nerval, G. 1854. *Le Christ aux Oliviers*. Extrait des Chimères. [En ligne] : https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Chimères/Le_Christ_aux_Oliviers [consulté le 04 avril 2021].
- Grinbaum, A. 2014. *Mécanique des étreintes*. Paris : Encre Marine.
- Luminet, J.P. 2020. *L'écume de l'espace-temps*. Paris : Odile Jacob.
- Luminet, P.P. 2021. Plasticités Sciences Arts. *De la libre invention*. Plastir 60, 03/21. [En ligne] : <http://www.plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Luminet%20P60.pdf> [consulté le 04 avril 2021].
- Montaigne, M. 1580. *Essais*, Livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfants*.
- Poe, E. 1848. *Eureka*. Texte traduit par Charles Baudelaire. [En ligne] : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1057832f/f25.textelimage> [consulté le 04 avril 2021].
- Proust, M. 1913. *A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*. Paris : Grasset.
- Russo, L. 2020. *Notre culture scientifique*. Paris : Les belles lettres.
- Serres, M. 1975. *Feux et Signaux de brume - Zola*. Paris : Grasset.
- Serres, M. 1977. *La Naissance de la Physique dans le texte de Lucrèce*. Paris : Editions de Minuit.
- Serres, M. 1992, *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.
- Serres, M. 2003. *L'Incandescent*. Paris : Le Pommier.
- Serres, M. 2011. *Petite Poucette. Les nouveaux défis de l'éducation*. Discours prononcé à l'Académie française en séance solennelle le 1 mars 2011. [En ligne] : https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/idf_serres_2011.pdf [consulté le 04 avril 2021].
- Serres, M. 2012. *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Serres, M. Farouki, N. 1999. *Paysages des Sciences*, ouvrage collectif. Paris : Le Pommier.

Notes, liens vers les images [consultés le 04 avril 2021]

1. Diagramme de Feynman. <https://www.podcastscience.fm/wp-content/uploads/2016/11/image03-e1479673459123.png>
2. Epicycles de Ptolémée. https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89picycle#/media/Fichier:Cassini_apparent.jpg
3. Ernst, M. 1959. *Un tissu de mensonges*. <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/cnynk9#&gid=viewer-lightbox&pid=0>
4. Espace-temps aux échelles de Planck dans la théorie de la gravité quantique à boucles ; vue d'artiste 2010. https://cqqplus.com/2018/03/09/some-features-of-the-cosmos-in-loop-quantum-gravity/L'image_se_situe_vers_le_bas_de_la_page_qui_correspond_au_lien_ci-dessus.

5. Picasso, P. 1940. *Tête d'homme*. <https://www.widewalls.ch/artwork/pablo-picasso/tete-de-homme-1940>
6. Trou Noir M87* https://fr.m.wikipedia.org/wiki/M87*
7. *Rayonnement du fond diffus cosmologique*. <https://scienceetonnante.com/2013/03/>



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Que fait l'art aux élèves ?

Baptiste Jacomino

Enseignement catholique de Paris, France

baptiste.jacomino@ec75.org

<https://orcid.org/0000-0001-7586-352X>

Reçu le 12-11-2021 / Évalué le 15-01-2022 / Accepté le 22-04-2022

Résumé

À l'heure où l'idée de pédagogie positive est en vogue, s'interroger sur ce que l'art fait aux élèves permet de ne pas s'enfermer dans le souci de rester positif en attirant l'attention sur le travail méconnu du négatif en éducation. La production et la réception d'œuvres d'art par les élèves peuvent provoquer des troubles, des tensions ou des inquiétudes qui ne sont pas dénués de valeur éducative. La lecture de l'œuvre d'Alain Kerlan permet de poser le problème de l'articulation entre la fonction unificatrice de l'art et les fissures fécondes qu'elle peut susciter chez le sujet. On explore ensuite les nouages possibles entre ces effets apparemment contradictoires de l'art sur l'élève.

Mots-clés : art, éducation, psychanalyse, punctum

The impact of art on pupils

Abstract

Whereas the idea of positive pedagogy is very popular, questioning what art does to pupils allows us not to be locked into the concern of remaining positive and draws attention to the unrecognized work of a negative education. The production and reception of works of art by pupils can cause disturbances, tensions or concerns which are not devoid of educational value. Reading Alain Kerlan's work allows us to problematize the articulation between the unifying function of art and the fruitful cracks that it can create in the subject. We then explore the possible knots between these apparently contradictory effects of art on the pupils.

Keywords : art, education, psychoanalysis, punctum

Introduction

L'heure est au positif. Beaucoup d'enseignants et de responsables éducatifs se forment à la psychologie positive, à la pédagogie positive ou à l'évaluation positive. Le recours à l'art à l'école est souvent pris dans cet élan. On attend alors de lui qu'il embellisse, qu'il unisse, qu'il donne confiance en soi et qu'il épanouisse, par

contraste avec des pratiques scolaires normatives qui reposent sur la correction et la frustration. Sans doute faut-il y voir une réaction à la longue crise de l'éducation que nous vivons. L'art est souvent vu comme une solution. En lui résiderait l'idéal collectif qui nous manque, la dernière voie d'accès possible à la plénitude perdue. On aurait tort pourtant de négliger le travail du négatif qui se joue dans ce que l'art fait aux élèves. Si la production artistique et la réception des œuvres d'art peuvent les ouvrir à des pans d'eux-mêmes et du monde que l'école a trop souvent tenus à l'écart, cela passe souvent par des tensions, des troubles, des inquiétudes. La lecture des travaux d'Alain Kerlan sur le recours éducatif à l'art permet de poser le problème. Il réactive l'héritage romantique de Schiller pour penser tout ce que notre temps attend de l'art. Mais il suggère aussi que notre époque est celle du deuil de tout idéal. Nous proposons de surmonter cet apparent paradoxe en voyant, à travers trois exemples, comment la fonction unificatrice de l'art peut se nouer à sa fonction perturbatrice.

1. Le vide et le plein

Alain Kerlan est l'un des rares chercheurs français en philosophie de l'éducation qui se soient consacrés, depuis le début des années 2000, à la question de l'art à l'école. Son œuvre, quand nous la lisons jusque dans certaines de ses sinuosités, nous paraît éclairer non seulement ce que nos sociétés attendent des usages éducatifs de l'art, mais aussi, plus souterrainement, ce qu'elles n'en attendent pas et qui se produit malgré elles.

Le recours éducatif à l'art, note-t-il, a longtemps fait l'objet de suspicions (Kerlan, Langar, 2015 : 16). Il y a sans doute à cela bien des raisons. De Platon, l'école avait hérité une condamnation du simulacre. De Comte et de Durkheim, elle conservait plus ou moins souterrainement un idéal positiviste dans lequel l'art n'avait pas sa place. Un renversement assez spectaculaire s'est produit récemment.

À l'échelle de l'histoire sociale de l'art et de l'histoire éducative, notent Alain Kerlan et Samia Langar, *le fait n'est pas mince, et devrait interpeller plus qu'ils ne le sont les sociologues et les historiens d'art, les spécialistes d'esthétique, et bien sûr les spécialistes d'éducation* (Kerlan, Langar, 2015 : 15).

De la crèche à l'enseignement supérieur, en France comme à l'étranger, l'école est soudainement devenue avide d'art : d'interventions d'artistes, de résidences d'artistes, d'expériences artistiques, de médiations culturelles... Ce n'est là qu'un des aspects de l'esthétisation diffuse de nos existences dans le monde contemporain. Tout, ou presque, est empreint d'un souci esthétique aujourd'hui : les images auxquelles nous avons affaire sans cesse, les sons fabriqués qui nous enveloppent,

les productions industrielles, les bâtiments, les espaces naturels préservés et l'école elle-même de plus en plus souvent. Il n'y a pas d'explication unique, totale et définitive de cette esthétisation généralisée. On trouve toutefois chez Alain Kerlan une hypothèse féconde, celle de l'art comme instrument de rééquilibrage.

Il s'agit [...] de permettre, écrit-il, par la réhabilitation de la sensibilité, le nécessaire rééquilibrage d'une culture rationaliste morcelée ; de favoriser le vivre ensemble, de surmonter les déchirements et la violence, de vivifier le lien social ; de réorienter une culture et un rapport au monde dominés par la technique et la raison instrumentale, réduit à l'utile et à l'utilitaire ; finalement de lutter contre le mal qui ronge le monde moderne et son éducation : la perte du sens, l'insignifiance et l'indifférence. La lutte contre l'échec scolaire, la démotivation, l'inappétence pour l'école, thème récurrent et préoccupation constamment affiché, s'appuie elle-même sur la revalorisation de la sensibilité et le rééquilibrage de la culture scolaire grâce à l'art et aux artistes (Kerlan, 2007 : 95).

En une époque en proie à la rationalité instrumentale, l'art offre des compensations en convoquant le sens et la sensibilité. En un temps de divisions sociales, il permet des retrouvailles, des formes d'expression, de communication, de rencontre. Là où il y a du trouble, de l'écart et de la séparation, l'art apporte de l'unité. Pour rendre compte de cette puissance équilibrante de l'art, Alain Kerlan et Samia Langar se réfèrent à Schiller.

Voilà en effet la grande idée de Schiller, écrivent-ils : seule l'éducation esthétique ouvre le chemin d'une éducation pleinement accomplie, parce qu'elle seule prend en considération l'homme dans la totalité de son être. La nature humaine est une nature divisée - entre « raison et instinct », dans le langage de Schiller. L'art les réconcilie et unifie la nature humaine. Sans cette base unifiée, l'être humain demeure inachevé et le chemin de la liberté voué à l'errance (Kerlan, Langar, 2015 : 20).

En somme, ce que l'art vient harmoniser n'est pas seulement ce que la société sépare mais ce qui est divisé par nature en chacun de nous. L'art n'est pas seulement un remède pour notre temps mais un remède pour tous les temps en raison de ses vertus unificatrices. On peut se demander si ce n'est pas là trop demander à l'art et perdre de vue ce qu'Alain Kerlan lui-même présentait quelques années auparavant comme le seul horizon éducatif possible pour le pédagogue lucide à notre époque : la dispersion acceptée. Dans la conclusion de son livre intitulé *La science n'éduquera pas*, il écrivait ceci :

La pensée éducative à l'âge des sciences se trouve placée devant une alternative. Ou bien la recherche d'une unité et d'un ordre qui demeure, quelque apparence que se donne l'entreprise, quête religieuse, poursuite d'une fin que la connaissance scientifique par nature ne peut que dissiper. Bien des entreprises pédagogiques, sans doute à leur insu, en demeurent prisonnières. Le positivisme complet, nous l'avons dit, donne une idée du coût exorbitant de cette tentative. Ou bien la dispersion acceptée, le risque d'une humanité sans attache, sans sol, et qu'il faut éduquer en conséquence. Mais comment ? Cette seconde voie ne propose pas de solution déjà faite ; au moins peut-elle permettre de concevoir la tâche de l'éducation en regardant devant soi, sans rêver d'illusoires stabilités perdues. (Kerlan, 1998 : 315).

En revendiquant l'héritage de Schiller et en défendant un usage rééquilibrant et unificateur de l'art à l'école, Alain Kerlan ne s'est-il pas un peu éloigné de cette ligne difficile qu'il semblait s'être fixé : celle de la défense d'une éducation dispersée et d'une éducation à la dispersion ? Or, n'y a-t-il pas justement dans l'art une puissance de dispersion qui pourrait être mise au service d'une éducation à la lucidité, revenue de toute illusion de stabilité ? N'en trouve-t-on pas d'ailleurs la trace dans un autre livre co-écrit par Alain Kerlan : *Cet art qui éduque* ? Il y est question de la chorégraphe Anne Lopez et de son intervention régulière pendant toute une année dans une classe artistique expérimentale.

Au cours d'un entretien, nous dit-on, la chorégraphe en parle en des termes qui font aussitôt comprendre comment la contribution éducative de l'artiste ne peut frayer son chemin que dans une tension, une tension nécessaire à l'authenticité du travail chorégraphique, entre le corps à l'école et le corps révélé par la danse, advenant par la danse, entre le temps qui rythme et institue la vie scolaire et celui que réclame le temps de la création. « Après le moment fort, le moment difficile, cela a été de m'apercevoir que c'étaient des enfants comme tous les enfants de tous les milieux, très éparpillés, très stimulés, très actifs, avec un rapport au temps qui est un temps de quantité de production : il faut que tout ait du résultat, des effets. Donc il fallait vider, et en même temps on m'a demandé de remplir. » Tout est dit dans cette opposition du vide et du plein. (Kerlan, Langar, 2015 : 10-11).

On entend dans ce texte le témoignage d'une tension entre le corps scolaire et le corps dansant qui se superpose à une tension entre le plein auquel aspire l'enfant et le vide que doit susciter l'artiste pour qu'autre chose que le productivisme opère. L'art suscite un autre espace et un autre corps, que l'on peut lire comme davantage unifiés, réconciliés, apaisés, vidés de leur agitation. Mais cela ne se fait qu'au prix d'une remise en question et d'une tension nouvelle. L'art prend le contre-pied

d'une certaine dispersion, mais en instaurant à son tour un nouvel écart. Ne peut-on pas aller jusqu'à supposer que dans le vide qui se crée une angoisse peut naître pour l'élève comme pour son professeur, soudain privés du plein auquel ils sont habitués ? Ce que nous apercevons derrière l'image d'un art venant rééquilibrer l'éducation scolaire, c'est un vide auquel il confronte l'élève et qui peut sans doute contribuer à l'éducation dispersée à laquelle Alain Kerlan appelait : une éducation qui ne cherche plus à camoufler et à colmater, en obsessionnelle, les failles et les rugosités du réel, mais, au contraire, trouble et surprend.

Il n'est pas question pour autant d'invalider la thèse de Schiller reprise par Alain Kerlan. L'art ne peut-il pas être tout à la fois un grand réconciliateur et une source de tension ? L'apparente contradiction logique n'est pas insurmontable. Dans le témoignage d'Anne Lopez, on perçoit que la tension entre le plein et le vide est aussi ce qui permet à l'élève de ne pas rester enfermé dans une logique productiviste et donc de se rééquilibrer en expérimentant d'autres rapports à son corps, à l'espace, au temps et aux autres. Telle est du moins l'hypothèse que nous voudrions explorer à partir d'un second exemple.

2. Demander des retours

La chorégraphe, performeuse et plasticienne Pauline Brun intervient de 2019 à 2021 au Centre National de la Danse à Pantin auprès de groupes d'élèves de maternelle et d'école élémentaire. Chaque année, elle travaille avec chaque groupe pendant environ 30 heures. Les ateliers sont fractionnés en séances de 2 heures 30. L'artiste est toujours accompagnée d'une médiatrice du Centre National de la Danse et de l'enseignant en charge des élèves. Le projet global dans lequel ces interventions s'inscrivent a pour titre *Constellation* et pour sous-titre *Comment habiter son corps par la danse*. Lors de l'entretien que nous avons avec Pauline Brun sur cette expérience, nous l'interrogeons de façon très ouverte sur ce qui l'a le plus marquée et sur ce qui lui semble faire l'essentiel de la valeur éducative de ces interventions. Elle parle aussitôt des retours que les élèves apprennent progressivement à demander à leurs pairs, comme le font les professionnels de la danse. Les élèves, dit-elle, y gagnent en capacité de collaboration, en profondeur d'analyse et d'argumentation, en esprit critique, en estime d'eux-mêmes et en ouverture à la divergence, à la pluralité des approches.

Comme chez Anne Lopez, mais sous une forme différente, un nouage s'opère entre la tension produite par les retours critiques des pairs et le rééquilibrage que cette ouverture à la divergence permet. Nous proposons de distinguer ces deux effets éducatifs pour mieux apercevoir comment ils s'articulent.

Apprendre à demander des retours, c'est une voie qui peut conduire à des renforcements du moi comme à des blessures narcissiques. L'élève prend le risque d'entendre des retours qui vont à l'encontre de son fantasme, de son idéal. Il s'expose au désir de l'autre en ce qu'il a d'imprévisible et donc d'inquiétant. La pratique de la danse et de la chorégraphie ainsi orientée par les retours des pairs devient une école de courage et de lucidité. Elle peut être une des manières de donner corps à l'éthique pédagogique que Catherine Millot tire de sa lecture de Freud.

La psychanalyse, écrit-elle, ne peut intéresser l'éducation que dans le champ de la psychanalyse même : par la psychanalyse de l'éducation et celle de l'enfant. [...] De l'expérience psychanalytique, on peut toutefois déduire une éthique dont pourrait s'inspirer la pédagogie ; éthique fondée sur la démystification de la fonction de l'idéal, comme fondamentalement mensonger et s'opposant à une lucide appréhension de la réalité. « Amour » de la vérité qui implique le courage d'appréhender la réalité tant psychique qu'extérieure dans ce qu'elle peut avoir de blessant au regard du narcissisme, en particulier en ce qui concerne le renoncement à tout fantasme de maîtrise qu'impose la reconnaissance de l'existence de l'Inconscient (Millot, 1997 : 230).

La psychanalyse ne peut dicter à la pédagogie ses contenus et ses méthodes. Elle peut seulement inspirer une éthique pédagogique de la démystification. Plutôt que de laisser l'élève s'enfermer dans une idée, une image ou une identité qui lui masquent le réel, lui donnent une illusion de maîtrise et lui imposent souvent des refoulements douloureux, il s'agit d'avoir le courage de ne pas trop détourner le regard de « la réalité », même quand elle peut fissurer l'ego. Les retours dont parle Paulin Brun peuvent y contribuer à leur mesure.

Or, c'est précisément en troublant que ces retours permettent un rééquilibrage. Ils ouvrent alors à l'élève des pistes auxquelles il n'avait pas songé. Si l'on peut dire du fantasme, du narcissisme ou de l'idéal qu'ils sont des bulles dans lesquelles le sujet risque de s'enclorre, les retours peuvent l'aider à sortir de sa bulle et donc à faire l'expérience d'un élargissement.

Dire que le rééquilibrage par l'art a un coût, qu'il peut passer par le trouble, c'est encore lutter contre une mystification : l'idée selon laquelle l'art pourrait opérer comme un grand réconciliateur sans produire aucune perte relève de l'idéalisation. Si l'art peut rééquilibrer l'éducation en ouvrant à l'élève des horizons différents, c'est au moins pour partie parce que l'enfant peut vivre, dans sa confrontation à l'art, l'expérience d'une perte de maîtrise.

3. Ce qui point

Un nouvel exemple devrait permettre d'explorer d'autres nouages possibles entre les effets équilibrants de l'art et les brisures qu'il peut susciter chez l'élève. Il s'agit cette fois d'un exemple tiré d'une expérience personnelle conduite au sein d'un Centre Médico-Psychologique de Nice. L'expérience, inspirée de la Maison Verte de Françoise Dolto, s'intitule *Bibliothèque Verte*. Sous la supervision du pédopsychiatre en charge de ce Centre Médico-Psychologique, un enseignant spécialisé et une psychologue accueillent chaque semaine 3 à 6 enfants pour un atelier de lecture. À chaque fois, c'est un poème qui est lu à plusieurs voix par l'enseignant et les élèves grâce à un découpage préalable. L'exemple diffère des précédents notamment en ce qu'il s'agit cette fois de poésie plutôt que de chorégraphie et de réception d'une œuvre d'art plutôt que de création artistique - même si l'on peut considérer que la lecture partagée s'apparente à une performance artistique collective et ne relève donc pas seulement de la réception. La psychologue ne conduit pas la séance. Elle l'observe et en tire des éléments d'analyse qui sont retravaillés lors des rencontres de supervision. Ponctuellement, elle relève une parole prononcée par un enfant. Lors d'une des séances de cette Bibliothèque Verte, on lit le poème ci-dessous de René-Guy Cadou.

Odeur des pluies de mon enfance

Derniers soleils de la saison !

A sept ans comme il faisait bon

Après d'ennuyeuses vacances,

Se retrouver dans sa maison !

La vieille classe de mon père,

Pleine de guêpes écrasées,

Sentait l'encre, le bois, la craie

Et ces merveilleuses poussières

Amassées par tout un été.

O temps charmant des brumes douces,

Des gibiers, des longs vols d'oiseaux,

Le vent souffle sous le préau,

Mais je tiens entre paume et pouce

Une rouge pomme à couteau.

Prononçant à voix haute le deuxième vers de la deuxième strophe, un élève esquisse un sourire très net et répété. La psychologue le remarque et elle le dit. Ce qu'elle entend là et dont elle parlera davantage en supervision entre adultes, c'est la trace sur le corps d'une jouissance suscitée par le vers « Pleine de guêpes

écrasées ». Les mots opèrent sur l'enfant à la manière de ce que Roland Barthes nomme le *punctum*. Il reprend au latin ce mot pour lui donner une fonction nouvelle dans *La chambre claire*. Il l'oppose à ce qu'il appelle le *studium*. *C'est par le studium, note-t-il, que je m'intéresse à beaucoup de photographies, soit que je les reçoive comme des témoignages politiques, soit que je les goûte comme de bons tableaux historiques. [...] Le second élément vient casser (ou scander) le studium.* (Barthes, 1980 : 48).

Comme le soutient Jacques-Alain Miller, nous retrouvons là chez Barthes la trace de sa lecture du Séminaire XI de Lacan (Miller, 2007 : 1984). A l'opposition faite entre *automaton* et *tuché* que l'on trouve chez Lacan répond, chez Barthes, le clivage *studium-punctum*. Comme l'*automaton*, le *studium* est du côté de la répétition, de la reconnaissance, de la représentation. C'est par le *studium* que l'on goûte la représentativité d'une photographie, sa ressemblance, sa fidélité à une époque, à une situation politique. Au contraire, écrit Barthes, « le *punctum* d'une photo, c'est ce hasard qui, en elle, me point (mais aussi me meurtrit, me poigne) » (Barthes, 1980 : 49). Comme la *tuché*, le *punctum* fait trou dans la répétition. C'est un détail, un bout de réel qui attrape le spectateur, le trouble, voire le meurtrit. N'est-ce pas ce trouble que l'on devine dans le sourire de l'enfant qui dit « Pleine de guêpes écrasées » ? C'est du moins une hypothèse qu'il paraît possible de suivre si l'on accepte de détourner les concepts forgés par Barthes du seul champ de la photographie auquel il les applique.

Pourquoi les mots de René-Guy Cadou font-ils *punctum* pour l'enfant qui les lit ? Serait-ce qu'il trouve là un écho à une jouissance qui, dans le passé, aurait marqué son corps ? Est-ce l'image des abeilles écrasées qui l'attrape, la sonorité du vers ? Ne jouit-il pas ici d'une meurtrissure ou du moins de l'image et du son d'une meurtrissure subie par les abeilles et par lui devant elles, à travers elles ? N'est-ce pas une dissolution, une mort, un écrasement de corps qui vient ici résonner dans le sourire de l'enfant ? Il est impossible de dire précisément et complètement cette jouissance d'un détail. On ne fait que tourner autour par des interrogations maladroites. L'enfant lui-même est silencieux et ce silence parle. Comme le note Jacques-Alain Miller dans sa leçon du 23 novembre 1994, « la jouissance *silet* » (Miller, 2020 : 28) : la jouissance fait silence. Tandis que parler confronte chacun d'entre nous au manque d'une parole parfaitement pleine, juste, satisfaisante, la jouissance, silencieuse, ne laisse pas de place au manque. Elle est signe d'un évènement de corps qui ne peut se dire.

Ce que je peux nommer ne peut réellement me poindre, écrit Barthes. L'impuissance à nommer est un bon symptôme de trouble. (Barthes, 1980 : 84).

Quelques années avant la parution de *La chambre claire*, Roland Barthes évoquait déjà, sans la formaliser, l'idée d'un trouble produit par certaines images qu'il ne parvenait pas à expliquer. Au début de son *Roland Barthes par Roland Barthes*, en 1975, il place une série de photographies accompagnée d'un texte en italique qui commence ainsi :

Voici, pour commencer, quelques images : elles sont la part du plaisir que l'auteur s'offre à lui-même en terminant son livre. Ce plaisir est de fascination (et par là même assez égoïste). Je n'ai retenu que les images qui me sidèrent, sans que je sache pourquoi. [...] me voici dès lors en état d'inquiétante familiarité : je vois la fissure du sujet (cela même dont il ne peut rien dire). (Barthes, 1975 : 9).

Le terme de *punctum* n'apparaît pas encore. C'est en reprenant à Freud la notion d'inquiétante étrangeté que Barthes cherche à nommer l'innommable : le plaisir fait de sidération, de fascination et de fissure du sujet que produisent en lui certaines images de lui-même. Il insiste par la suite, dans le même livre, sur la liberté qu'il prend avec les concepts et les expressions qu'il emprunte à d'autres auteurs. Il n'y a donc pas lieu de se demander dans quelle mesure exacte l'inquiétante étrangeté dont il parle correspond à ce qu'en dit Freud dans *L'inquiétante étrangeté* en 1919 (Freud, 2011). Il y a sans doute dans l'oxymore que constitue cette expression une fissure qui renvoie à l'impression d'étrangeté à soi-même mêlée de reconnaissance de soi qu'éprouve Roland Barthes, qu'il peine à dire clairement et qui fissure l'unité du sujet. N'y a-t-il pas une parenté entre ce trouble indicible et celui qu'éprouve l'enfant dont nous parlons à la lecture d'*Odeur des pluies de mon enfance* ?

Le poème de René-Guy Cadou est non seulement un classique scolaire, mais aussi un texte qui parle d'école. Il donne lieu pour l'enfant à une reconnaissance au sein de laquelle les abeilles écrasées opèrent une brisure, teintée de plaisir et de douleur. Elles ouvrent sur le réel en ce qu'il a de poignant et de toujours inouï. Le cadre scolaire en est fissuré. Le travail de lecture conduit à plusieurs et l'image de l'école rapportée par le texte butent sur ce que le détail des abeilles écrasées produit chez ce lecteur. S'il y a un rééquilibrage ici, c'est par l'intrusion du registre du réel et par le surgissement de la jouissance dans un cadre qui cherche souvent à l'exclure : celui de l'enseignement, fondé ordinairement sur un souci obsessionnel de maîtrise et de rejet de ce qui trouble l'ordre collectif. S'il y a ici nouage entre la fonction de brisure et la fonction de rééquilibrage de l'art, c'est en ce que la brisure opérée par le *punctum* est une fenêtre sur l'innommable.

Sans nommer l'innommable, la psychologue en dit quelque chose. Elle esquisse ainsi une symbolisation de la jouissance qui peut en réduire la puissance de submersion. C'est cela aussi que le trouble permet. Il n'ouvre pas seulement à

l'évènement d'une jouissance mais à un au-delà de cette jouissance déferlante, dès lors qu'elle a pu être pointée par celle qui l'écoute et l'observe.

4. Fendre l'armure

Il est enfin un autre trouble que l'art peut produire chez l'élève et dont nous n'avons parlé jusqu'ici que superficiellement. Il consiste à mettre la norme scolaire en question. L'élève est généralement habitué à obéir à des normes pour obtenir de bonnes notes. L'entrée de l'art dans la classe peut entraver cette mécanique quand elle s'accompagne, ne serait-ce que partiellement et provisoirement, d'une suspension ou d'une subversion des normes. L'élève ne s'y retrouve plus. Il y perd ses repères. Et c'est précisément de cette perte que peut naître une joie nouvelle.

La question se pose souvent quand, dans un collège ou un lycée, on crée un nouvel atelier de théâtre, de danse, de musique, de poésie, de photographie : Faut-il évaluer les élèves ? Comment ? Va-t-on leur mettre des notes ? Va-t-on ajouter des points à leur moyenne ? Va-t-on les sanctionner s'ils font du mauvais travail ? Faut-il n'inscrire que des volontaires ou intégrer, de gré ou de force, tous les élèves ? Mille réponses à ces questions ont été expérimentées. Leur nombre suffit à dire qu'elles sont insatisfaisantes et bricolées.

Comment pourrait-il en être autrement ? Elles témoignent du choc de la logique scolaire contre ce qui lui est extérieur. Dans un monde scolaire largement gouverné par des instructions officielles qui valent pour tous et par des évaluations normatives, ces ateliers font tâche. Ils naissent souvent de l'initiative de quelques-uns plutôt que d'injonctions descendantes. Ils reposent sur la bonne volonté (voire le bénévolat) plutôt que sur l'obligation. Ils proposent des activités difficiles à évaluer en termes de réussite ou d'échec et difficiles à noter. Il n'est pas rare que le règlement intérieur de l'établissement se trouve réinterroger dans le cadre de tels ateliers. On joue une pièce de théâtre dans laquelle un personnage fume une cigarette alors que le règlement interdit de fumer. On a besoin de répéter dans des salles différentes alors que les élèves n'ont pas le droit de se trouver seuls dans une salle de classe sans professeur. On voudrait pouvoir peindre une fresque pendant une journée complète pour éviter que la peinture ne sèche avant la fin du travail, mais cela va à l'encontre des emplois du temps des élèves, des professeurs et des surveillants. Ce ne sont là que quelques exemples infimes parmi tant d'autres possibles pour dire comment ces ateliers peuvent fissurer, ne serait-ce que très discrètement, l'ordre habituel.

Habitué à ce que l'on mesure son savoir et ses compétences, l'élève se trouve confronté à un champ dans lequel savoir et compétences ne sont pas devenues sans

valeur mais ne suffisent plus à structurer et à orienter. Quelque chose d'autre est en jeu qu'il est difficile de cerner précisément et définitivement et qui se mesure très mal, qu'il s'agisse de créativité, d'originalité, de grâce, de beauté, de surprise ou de béance. C'est précisément quand l'art point qu'il échappe le plus à toute prise, à toute évaluation. Il porte alors en son cœur un inévaluable.

Comment faire alors son « métier d'élève » (Perrenoud, 2018), pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud ? L'élève trouve dans les codes scolaires habituels des repères qui lui permettent tout à la fois de sauver la face, de ne pas se perdre, mais aussi de ruser, de trouver des espaces de liberté, de s'aménager un espace protecteur dans l'école. L'art parfois bouscule tout cela. Il n'est plus question alors d'être borné par des tâches imposées qu'on exécute avec plus ou moins de docilité et de duplicité. Quand le sujet est saisi par l'art, il ne peut plus s'abriter derrière son métier. C'est d'une autre dimension de lui-même qu'il est question. Voilà qui peut expliquer la gêne, voire le rejet, que l'on remarque chez certains élèves quand on leur propose des ateliers artistiques. Il y a là pour eux un inconfort, la menace d'une insécurité.

Or, ce risque est la condition de possibilité d'un accès à autre chose que le monde scolaire habituel. Parce que les codes ordinaires ne suffisent plus à s'orienter, l'élève peut échapper à son métier pour expérimenter d'autres postures : celle de l'acteur, celle du créateur, celle du lecteur, celle du mélomane, celle du metteur en scène. Là encore, l'horizon ne s'élargit qu'au prix d'une perte et d'un possible inconfort. Si un atelier peut permettre à un élève de participer à la création d'une performance collective, cela ne se fait qu'en l'amenant à fendre son armure d'élève.

Sans doute est-ce pourquoi, dans certains lieux, pendant le confinement du printemps 2020, les élèves ont été plus engagés dans leur travail en atelier que dans les cours qu'ils suivaient à distance. Lors d'entretiens individuels que nous conduisons avec eux au cours de l'année scolaire 2019-2020, les lycéens volontaires appartenant à la troupe de théâtre d'un établissement scolaire parisien disent qu'ils trouvent dans ce groupe et dans la relation avec le professeur qui les accompagne une confiance et une liberté qui les « motivent ». Quand survient le confinement, ils se lancent d'eux-mêmes dans la transformation de leur projet. Ils adaptent la mise en scène de la pièce à laquelle ils travaillent, pour pouvoir la répéter, la jouer, l'enregistrer, monter le film et le diffuser entièrement sur internet. Les mêmes élèves à la même période témoignent d'un engagement moindre dans les autres apprentissages que le lycée leur impose de suivre en visioconférence. Ils disent qu'ils s'y ennuiant, que la visioconférence manque de convivialité. Ils se connectent fréquemment avec retard aux cours ou s'en déconnectent avant

la fin en prétextant des difficultés techniques ou des malentendus causés par la communication en ligne. Certains coupent le son et l'image pendant les cours arguant du fait que cela n'est pas interdit par le règlement. Pour les séances de théâtre, ils sont plus ponctuels et mobilisés et produisent avant les vacances d'été un enregistrement qui les satisfait. Le métier d'élève peine à survivre à la disparition des codes habituels au regard desquels il se constitue. Plus de salle de classe, plus de professeur au-dessus de l'épaule, plus de sonnerie : on en profite pour resquiller. Mais quand l'élève sent qu'il n'est pas enfermé dans son métier, qu'il n'agit pas seulement par obligation, son engagement résiste mieux aux bouleversements des normes.

Quand un enfant sait que son travail n'est qu'une tâche, écrit John Dewey, il ne s'y donne que par force. Enlevez cette obligation extérieure et l'attention se dirige aussitôt vers ce qui l'intéresse. (Dewey, 1967, p.42).

L'art peut avoir cette fonction : permettre à l'élève de sortir du rapport de force dans lequel s'inscrit son métier d'élève pour accéder à une activité qui le regarde et l'engage davantage. Toutefois, cela se paie d'un certain vertige au moment où l'on sent que les codes qui structuraient le monde scolaire n'offrent plus de garantie.

Conclusion

Par la confrontation à l'art, l'élève peut vivre des troubles qui sont aussi des élargissements, des ouvertures. Ce travail du négatif est bien difficile à évaluer. Comment quantifier la surprise, l'inquiétude et la jouissance ? Comment les comparer entre elles, mesurer leurs effets, établir des moyennes ? Or, comme le soulignent Alain Kerlan et Samia Langar :

[...] bien que le domaine de l'art soit sans doute l'un des moins aisément évaluable et « mesurables » dans ses effets, les dispositifs d'éducation artistique n'en sont pas moins plus que tout autre soumis à l'exigence d'évaluation (Kerlan, Langar, 2015 : 25).

Il s'agit pour le financeur, qu'il soit public ou privé, de justifier l'usage des fonds investis dans ces projets de la façon la plus factuelle et chiffrée possible. Il s'agit aussi d'obéir à des critères de scientificité qui paraissent souvent aujourd'hui être les seuls dont on reconnaisse la capacité à dire le vrai et le bien. C'est un grand paradoxe dans la mesure où l'une des fonctions de ce recours à l'art est de ne pas rester enfermé dans des logiques utilitaristes ou scientistes. Il n'en demeure pas moins que souvent les acteurs, qu'ils soient artistes, enseignants ou responsables éducatifs, cherchent à s'accommoder de cette exigence d'évaluation chiffrée à

laquelle ils doivent se soumettre pour mieux faire valoir ce qui, de la vie, échappe à toute évaluation chiffrée. N'est-ce pas là encore le négatif qui travaille de l'intérieur l'institution ? N'est-ce pas de l'intérieur de projets chiffrés et évalués qu'une béance survient : celle de l'art en tant qu'il fait trou dans la muraille des normes, des maîtrises illusives et de l'idéal de scientificité ?

Bibliographie

- Barthes, R. 1975. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. 1980. *La Chambre claire. Note sur la photographie*. Paris : Cahiers du Cinéma - Gallimard.
- Dewey, J. 1967. *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Freud, S. 2011. *L'inquiétant familial (L'inquiétante étrangeté)*. Paris : Payot. Première édition : 1919. Traduction d'Olivier Mannoni.
- Kerlan, A. 1998. *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Bern : Peter Lang.
- Kerlan, A. 2007, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 83-97.
- Kerlan, A. 2007. « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 83-97.
- Kerlan, A. Langar, S. 2015. *Cet art qui éduque*. Paris : Fabert.
- Lacan, J. 1973. Séminaire XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil. Edité par Jacques-Alain Miller.
- Miller, J.-A. 2007. « Progrès en psychanalyse assez lents », *La Cause freudienne*, n° 78, p.151-206.
- Miller, J.-A. 2020. « À partir du silence », *Horizon*, n° 65, p.19-30.
- Millot, C. 1997. *Freud antipédagogue*. Paris : Flammarion.
- Perrenoud, P. 2018. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La pédagogie des arts plastiques peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ?

Donna Jung

Université Paris I Panthéon Sorbonne, France

donna.jung@univ-paris1.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3552-8257>

Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 16-08-2022 / Accepté le 15-11-2022

Résumé

Comment la pédagogie des arts plastiques s'est-elle engagée dans la réduction des inégalités scolaires et sociales ? Est-il seulement possible pour une discipline ancrée dans un système national de réduire la domination symbolique et culturelle des classes sociales dominantes dans l'éducation ? En partant des constats des inégalités face à l'éducation, cet article propose d'explorer comment les pédagogues et enseignants des arts plastiques mettent au quotidien en place des outils d'un engagement qui permettrait peut-être de réduire en partie les inégalités en matière de capital culturel.

Mots-clés : arts plastiques, inégalités scolaires, école, pédagogie, sociologie de l'éducation

Can “plastic arts” pedagogy help reduce school inequalities?

Abstract

How plastic art pedagogy committed itself to reduce school and social inequalities? Is it even possible for a discipline that is in a national system to reduce in school symbolic and cultural domination by dominant social classes? This paper proposes to explore how plastic arts' pedagogues and teachers implement tools to reduce inequalities on daily bases, based on sociologists' observations of school inequalities. These tools are a part of the commitment of plastic art pedagogy to reduce school inequalities.

Keywords: plastic arts, school inequalities, school, pedagogy, sociology of education

Introduction

Partons d'une situation d'enseignement pour tenter de répondre à la question de notre titre : la pédagogie des arts plastiques peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ? Pour cela, considérons la proposition de travail « Un monde abstrait » donnée par un enseignant d'arts plastiques à des élèves du secondaire.

L'objectif d'apprentissage principal serait la possibilité des effets de perception d'une production non figurative. L'objectif secondaire serait l'apprentissage d'une attitude spectatorielle face à ce type d'œuvres. Il y aurait alors au moins deux manières d'aborder cette proposition avec les élèves. Dans une première version de cours, il serait possible pour l'enseignant de commencer cette séquence pédagogique à partir de la monstration d'œuvres de l'art abstrait comme celles de Vassily Kandinsky, *Composition VIII* de 1923, et, de Piet Mondrian, par exemple *Broodway Boogie-Woogie* de 1943. Il serait également possible de commencer le cours par l'explication de l'abstraction comme courant historique dans l'art moderne. L'autre possibilité, utilisée plus majoritairement par les enseignants en arts plastiques aujourd'hui serait de mettre directement au travail les élèves et de les laisser libres des médiums, outils et matériaux utilisés dans la mesure du possible. En effet, la pédagogie des arts plastiques inviterait plutôt l'élève à expérimenter les effets plastiques produits par un travail non figuratif avant d'étudier les artistes et courants artistiques. Cela, afin d'apprendre par l'expérience active non seulement les notions, vocabulaires, concepts mais aussi pratiques, œuvres et artistes ensuite introduits par la verbalisation orale. Les artistes et courants artistiques seront donc bien étudiés dans le cours d'arts plastiques mais *a posteriori* des travaux des élèves, en lien avec leurs propositions. Car en même temps, le cours d'arts plastiques, en tant que discipline scolaire, s'ancre nécessairement dans un programme national et reste proche des autres disciplines, notamment avec la situation-problème proposée par le théoricien de l'éducation Philippe Meirieu (Meirieu, 2017) et appliquée en premier lieu aux mathématiques, ou plus récemment avec le cours en proposition appliqué aux arts plastiques (Gaillot, 2015 : 189). La gestion de la pédagogie des arts plastiques se situe entre le niveau individuel de l'élève et de son expérience, et, le niveau holistique et global du groupe-classe et du programme national.

Revenons un instant sur l'histoire de la discipline afin de mieux comprendre ce paradoxe que nous développerons dans cet article entre le niveau individuel et le niveau holistique. La pédagogie du cours d'arts plastiques en France se distingue à la fois historiquement du cours de dessin à partir des années 1970, à la fois géographiquement des arts visuels en dehors de la France, et, enfin, au sein même de l'éducation nationale, des autres disciplines enseignées. La pédagogie de l'apprentissage par l'expérience en cours d'arts plastiques, théorisé par Jean Piaget dans les années 1960 (Piaget, 1995), partirait en théorie des intérêts préalables de l'élève. Le cours d'arts plastiques permettrait de repenser la place et le rôle de l'élève par les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants. Aussi, montrer *Composition VIII* à des élèves en début d'une séquence sur l'abstraction pose d'emblée la question de l'influence qu'aura l'œuvre sur leurs travaux

prenant également le risque de se confronter à la disparité de capital culturel entre les élèves. Mais ce qui nous intéresse surtout c'est que cela suppose une égale appréhension d'une œuvre d'un art légitimé.

En effet, les sociologues Bernard Lahire (Lahire, 2019) et Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1994) montrent une inégalité sociale et scolaire face à la culture dominante et légitimée par les instances de légitimation. Ces inégalités sont dues à des différences de parcours sociaux individuels et de ce que Bourdieu a nommé le capital culturel. Le paradoxe entre individualité et holisme se précise alors entre inégalités sociales construites pour chaque élève et égalité devant l'enseignement de tous les élèves. Le niveau individuel se place, en outre, au centre des questions sur les inégalités sociales et scolaires. Si l'expérience individuelle est primordiale pour intéresser l'élève et lui donner le désir d'apprendre (Gaillot, 2015), l'enseignant doit prendre en compte la construction personnelle et sociale de ses élèves. La pédagogie des arts plastiques valoriserait ainsi une construction individuelle et une autonomie de l'élève en passant par ses apports et ses choix et non pas seulement par ceux de l'enseignant, vu comme une personne « ressource » (Gaillot, 2015 : 32). De là se pose une première question, cette valorisation de l'expérience individuelle aiderait-elle à réduire les inégalités sociales constatées à l'école par les sociologues de l'éducation ?

La théorisation de la pédagogie des arts plastiques nécessite non seulement une expérience individuelle sur le terrain et une vision holistique donnée par les sciences de l'éducation, s'appuyant sur les recherches en psychologie et sociologie. Elle ne peut pas rester un modèle empirique comme le théorise Bernard-André Gaillot (Gaillot, 2015). Là se trouverait le paradoxe d'une discipline oscillant toujours entre l'expérience individuelle, les inégalités sociales et l'holistique de sa théorisation et du cadre du programme national. Cet article propose d'examiner la possibilité de la pédagogie des arts plastiques de faire face aux inégalités scolaires par la valorisation de l'expérience individuelle, tout en opérant au sein d'une éducation nationale exigeante d'une harmonisation par un programme. Il s'agit donc d'examiner le paradoxe apparent entre une pédagogie dite différenciée, adaptée à chaque élève par l'enseignant selon son parcours social et individuel et un programme national. Cette résolution se ferait par l'évaluation des compétences de chacun de ses élèves par l'enseignant. L'hypothèse de l'article serait que cette pédagogie différenciée, appliquée dans la classe d'arts plastiques, et, passant par l'expérience des élèves permettrait peut-être de réduire les inégalités scolaires et la domination symbolique, induites par les différences de capital culturel.

Afin de questionner ce paradoxe engendré par la perméabilité permanente entre l'individuel et le collectif, entre le parcours social de chaque élève et la demande

d'un fondement commun de connaissances et d'un programme national, je propose dans une première partie, de s'interroger sur la possibilité d'une forme d'égalité scolaire grâce à la pédagogie différenciée et engagée des arts plastiques. Est-ce que la domination symbolique et culturelle pourrait être réduite par l'école inclusive ou cette domination fait-elle partie inhérente de l'institution elle-même ? Ce serait peut-être en partant de l'expérience individuelle et personnelle de chaque élève que cette pédagogie différenciée et engagée pourrait aider à réduire les inégalités scolaires. Ce sera l'objet de la deuxième partie. Enfin, dans une troisième partie, je proposerai une étude de cas en partant d'une proposition de travail faite en classe de collège sur la question de la représentation du mouvement en une image. Comment en partant de pratiques individuelles et personnelles l'enseignant peut-il amener les élèves à comprendre et apprendre un fondement commun de connaissances liées au programme national ? La pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques peut-elle, sur le terrain, aider à réduire les inégalités scolaires ne serait-ce qu'en partie ?

1. De la domination symbolique et culturelle à l'école inclusive : la possibilité d'une égalité scolaire par la pédagogie différenciée et engagée ?

Depuis 2013, le parcours artistique et culturel¹ des élèves du secondaire prône un accès à la culture et à l'art pour toutes et tous, de manière égalitaire et vise à aider à réduire des inégalités d'accès à l'art et à la culture, par la pratique, les rencontres et les savoirs. En effet, les inégalités d'accès à l'art et à la culture sont inhérentes à la diversité des classes sociales. Ces inégalités ont plusieurs impacts, à la fois au niveau des connaissances elles-mêmes mais aussi au niveau de la manière d'apprendre et de se comporter face à l'éducation, à l'apprentissage et plus globalement à l'école. En 2019, le sociologue Bernard Lahire propose une étude sur la construction des capacités cognitives en relation avec le milieu familial dans lequel évoluent trente-cinq enfants de cinq à six ans (Lahire, 2019). Il montre comment les capacités non scolaires et l'environnement déterminent leurs apprentissages scolaires. Si, comme nous l'avons évoqué dès l'introduction, l'école perpétue les inégalités sociales par les inégalités scolaires, ce serait en partie en raison de la domination symbolique et culturelle des classes sociales dominantes. Les différences de comportements et de préférences sont dues aux déterminismes culturels structurés par les parcours sociaux des individus. C'est-à-dire que les préférences pour tel ou tel type de pratique artistique au-delà même de leur connaissance sont socialement déterminées par un effet de côtoiement et d'influence par la classe sociale de laquelle est issu l'individu. Les capacités non-cognitives, inculquées par les parents, jouent un rôle déterminant sur les capacités cognitives apprises par

l'école. Aussi, les enfants issus des familles les plus favorisées ayant incorporé ces capacités non-cognitives, telles que l'aisance ou la communicabilité, auront plus de facilité à l'école pour l'acquisition des capacités cognitives qui concernent les apprentissages. Lahire démontrait déjà en 2008 (Lahire, 2008) que les compétences méta-langagières étaient acquises dans les familles des classes sociales dominantes ce qui contribuait à la « réussite scolaire » des enfants. Ce que l'on nomme la réussite ou l'échec dépendraient en partie de ces capacités non-cognitives et des compétences méta-langagières tout en étant déterminé par l'institution scolaire elle-même. Ce serait alors un cercle autodéterminé dans lequel les inégalités peuvent se perpétuer. De plus, il est nécessaire de rappeler que ces inégalités scolaires se répercutent durant toute la vie scolaire de l'individu, déterminant notamment ses chances de poursuivre des études supérieures (Bourdieu, 2005). Les chances de réussite scolaire sont fortement corrélées d'un côté au capital culturel de la famille, et de l'autre à son statut économique. Aussi, le capital culturel des élèves détermine leur attitude devant les apprentissages artistiques, notamment dans le cours d'arts plastiques.

Cela étant considéré, il est plus aisé de comprendre que les classes sociales au plus fort capital culturel exercent une domination, qu'elle soit symbolique ou économique sur les classes les plus dominées à l'école (Bourdieu, 1994), étant donné que leurs capacités non-cognitives et compétences scolaires apprises en amont du système scolaire sont évaluées positivement par l'école. Au contraire, les classes dominées auront un taux d'« échec scolaire » plus élevé et une dévaluation de leurs capacités et compétences non scolaires car non évaluées par l'école. Alors, si les enfants des classes dominées ont une fréquentation moins assidue voire inexistante de l'art et de la culture légitimes, ils auront tendance à dévaluer leurs expériences artistiques et culturelles, pourtant bien existantes, car elles ne sont pas considérées comme faisant partie de la culture légitime. Combien de fois entendra-t-on en classe à la question « quelles œuvres et artistes aimez-vous ? » une exclamation d'étonnement de la part des élèves lorsque l'enseignant inclura des musiques rap ou pop contemporaines, ou des films de divertissement comme réponses possibles ? La hiérarchie des œuvres convoquées ou non par les élèves est interdépendante de la hiérarchie des classes sociales. La légitimation de certaines formes d'art dépend de la classe sociale légitimant les œuvres et les artistes en question. Le cadre institutionnel de l'école vient exercer une domination symbolique dépendante de cette légitimation elle-même dépendante de la hiérarchie des classes sociales.

Aussi, une séquence pédagogique sur l'expression du mouvement par le geste proposée aux élèves de collège où l'on ne montrerait que des œuvres légitimées comme *La nuit étoilée* de 1889 de Vincent Van Gogh laisserait-elle une chance à la

proposition des élèves ou à une culture non légitimée ? Le cours d'arts plastiques s'appuie ainsi sur l'expressivité et l'individualité des élèves pour s'engager dans une pédagogie orientée vers un mode d'expression différent qui permettrait d'inclure les disparités en termes de capital culturel. L'école inclusive s'appuie sur la pédagogie différenciée (Gaillot, 2015 : 33) afin de prendre en compte tous les élèves et tous les parcours sociaux. C'est donc une pédagogie engagée qui permettrait de réduire les inégalités scolaires dues aux inégalités sociales entre les élèves. Cette pédagogie n'a cependant pas le pouvoir de faire disparaître les inégalités sociales qui existent au-delà de l'école. Mais elle est un levier d'une pédagogie engagée vers une réévaluation de l'expérience personnelle et des intérêts de l'élève ainsi que de leur capital culturel propre, qui n'est pas nécessairement celui de la culture légitimée.

2. Comment la pédagogie différenciée prenant en compte l'expérience personnelle de l'élève peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ?

Ce serait ainsi par ce que l'on appelle la pédagogie différenciée que ces inégalités seraient interrogées et peut-être réduites, à l'école en général et, ce qui nous intéresse ici, dans le cours d'arts plastiques en particulier. La pédagogie différenciée prend tout son sens dans la pédagogie des arts plastiques. Au lycée par les différents cursus possibles, entre les enseignements optionnels et les enseignements de spécialité, les élèves peuvent créer leur propre parcours. Au collège par les différents capitaux culturels des élèves dans les différents médiums artistiques, les enseignants peuvent impliquer les élèves peu ou pas intéressés par la discipline enseignée. On pense tout aussi bien aux arts plastiques, à la musique, au cinéma. Le propos alors avancé est celui visant à dire qu'il n'est pas nécessaire de connaître *La nuit étoilée* ou encore *Rythme coloré* de Sonia Delaunay de 1946 pour faire comprendre aux élèves qu'une image fixe peut avoir des effets de mouvement ou de rythme.

L'engagement des arts plastiques s'affiche dès la création de la discipline même dans les années 1970. Il s'agissait de se différencier, voire de s'opposer, au cours technique de dessin. Au contraire, le cours d'arts plastique propose une pédagogie partant de l'élève et de son expérience et non de l'enseignant et des techniques à transmettre. Plutôt qu'un apprentissage technique où l'enseignant donne un modèle à reproduire, la pédagogie des arts plastiques propose de développer la créativité, l'autonomie et l'engagement de l'élève dans le cours. L'élève peut travailler le mouvement ou le rythme par une proposition de travail telle que « Mon image s'anime » puis découvrir seulement ensuite *La nuit étoilée* ou *Rythme coloré*. On passe du modèle de l'enseignant comme transmetteur de savoir et de

savoir-faire à la pédagogie engagée de l'enseignant comme personne-ressource qui, partant des propositions des élèves, leur ouvre des perspectives de connaissance du savoir légitimé. Cette pédagogie ne met donc pas pour autant de côté le savoir et le savoir-faire, mais l'intègre dans ce qui est appelé les compétences de l'élève dans un apprentissage continu en partant des individus. La pratique permet l'acquisition d'un savoir qui sera alors assimilé différemment. L'élève aura d'abord été en activité, et c'est cette mise en activité stimulée par le désir de faire, qui pourra devenir la source du désir d'apprendre et donc de l'apprentissage de nouveaux savoirs. La démarche bien qu'holistique est également individuelle pour se centrer sur l'individu et le désir (Gaillot, 2015 : 223) ainsi que l'action (Dewey, 1915). Le « faire » est alors au cœur de la pédagogie des arts plastiques qui anime, ou « active », les structures cognitives des élèves préexistantes au cours. C'est l'action qui permettra de restructurer les structures structurées, rappelle Piaget (Piaget, 1995). En effet, l'apprentissage se fait par la reconstruction des structures déjà acquises et structurées, ou, pour reprendre l'expression bourdieusienne, par la restructuration des structures structurantes et structurées des individus (Bourdieu, 1978). En cela, la pédagogie des arts plastiques est directement née des théories de Jean Piaget qui met en avant les intérêts et les connaissances des élèves dans l'apprentissage (Piaget, 1995). Pour apprendre, il faudrait que le sujet l'éprouve, l'expérimente lui-même. Mais pour expérimenter soi-même, encore faut-il mettre du sens à ce que l'on est en train de faire. C'est ce sens qui permet de s'approprier les apprentissages et les connaissances extraites de l'activité proposée par l'enseignant. L'objectif est donc d'intéresser les élèves pour que la restructuration puisse se faire, d'où l'utilisation de la notion de désir. Ce désir passe notamment par la pratique de l'élève. Pour cela, c'est bien l'individualité de chaque élève qui est mis au centre de l'apprentissage, ses pré-acquis, ses compétences, ses intérêts. Car si l'enseignant ne s'appuie pas sur les représentations, particulières, de chacun de ses élèves, il risque de se confronter à une impasse. Si Gaillot insiste d'ailleurs sur la mise en avant du projet personnel de l'élève, c'est parce que cette pédagogie met en avant l'individualité et le parcours personnel des élèves dans une « pédagogie active », où ce sera l'élève qui cherchera comment créer un monde abstrait ou comment créer du mouvement dans une image fixe.

En plus de l'action de produire une réponse à la proposition de l'enseignant, chaque élève a une attitude active dans la salle de classe et peut non seulement se déplacer dans l'espace mais également utiliser cet espace. C'est donc son vécu, dans son ensemble, lors du travail, qui servira de fondement de construction des apprentissages par l'enseignant. Cette construction est à la fois personnelle et holistique. Il s'agit pour l'enseignant de faire apprendre chacun de ses élèves et

tous ses élèves. Encore une fois, la pédagogie engagée oscille entre l'individuel et le collectif. Le collectif vise un fondement commun de connaissances et de compétences. L'individuel s'inscrit dans le projet personnel de chaque élève indépendamment de celui des autres élèves car il vise à construire son parcours personnel et individuel tout au long de sa scolarité. Le projet personnel s'inscrit dans le Parcours Avenir de l'éducation nationale, et peut être soutenu par la pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques. Pour accompagner un élève dans son projet personnel, il s'agit donc bien de partir de ses représentations afin de l'intéresser. C'est ainsi que l'élève pourra devenir moteur de ses apprentissages et pourra s'impliquer dans les différentes propositions faites par ses enseignants. S'il est possible de faire apprendre aux élèves des connaissances à partir d'un cours magistral, on peut néanmoins se demander si l'élève aura mieux appris l'effet plastique et de sens de la couleur s'il produit lui-même un travail se détachant du ton local plutôt que par la monstration du tableau de Paul Sérusier, *Le Talisman* de 1888 ?

3. Entre programme, pratiques personnelles et collectives, étude de cas de l'application de la pédagogie engagée et différenciée en cours d'arts plastiques pour une réduction des inégalités scolaires

Une autre question vient appuyer la précédente. Serait-il alors possible à l'enseignant de montrer tout à la fois les œuvres d'art légitimées comme celles de Paul Sérusier et des œuvres d'art qui seraient amenées par les élèves ? Il est en effet plus rare que soient montrées des œuvres plus proches du quotidien des élèves. Il serait tout à fait possible d'envisager les références des élèves eux-mêmes. Soit par une évaluation diagnostique de leurs connaissances et intérêts préalables, soit par l'apport de leurs propres références que l'enseignant pourra ensuite intégrer. Mais ce choix reste stratégique de la part des enseignants, car les œuvres que les élèves pourraient amener sont déjà connues d'eux, et en même temps s'éloignent peut-être de leurs représentations. Car l'enseignant d'arts plastiques intervient non seulement dans le vocabulaire mais aussi dans les notions et dans le fait de permettre aux élèves de s'exprimer par la production plastique, ainsi que dans la monstration d'œuvres au programme visant un fondement commun de connaissances artistiques. En même temps, se pose alors la question : la pédagogie des arts plastiques a-t-elle nécessairement besoin de partir des œuvres des élèves pour s'engager dans la réduction des inégalités sociales ? Une pédagogie engagée et différenciée ne pourrait-elle pas viser un fondement commun de connaissances dans la mesure où justement elle s'engage par la pratique des élèves ? Peut-elle y faire une place différente ou sporadique afin que les élèves mesurent la possibilité d'intégration des œuvres qu'ils connaissent dans leur pratique ? Cela laisserait-il

l'engagement de la réduction des inégalités par la pédagogie des arts plastiques aux apprentissages par la pratique pour amener les élèves vers les œuvres de l'art légitime ?

Pour continuer de répondre à ces questions et à celle plus générale de l'article, j'aimerais à présent considérer un exemple concret par la mise en pratique de la possibilité de la réduction des inégalités scolaire par la pédagogie des arts plastiques. En reprenant les exemples cités plus haut, plongeons-nous au sein d'une séquence d'enseignement au cycle 3, correspondant aux classes de CM1, CM2 et 6^e. L'entrée de programme « La narration visuelle : les compositions plastiques, en deux et en trois dimensions, à des fins de récit ou de témoignage, l'organisation des images fixes et animées pour raconter » nous invite à penser plusieurs concepts. L'enseignant peut choisir une partie de cette entrée de programme afin de resserrer sa proposition de travail autour de certaines notions, vocabulaires et concepts qu'elle ou il souhaite apprendre aux élèves. Considérons la partie « la narration visuelle : les compositions plastiques ». L'objectif d'apprentissage pour les élèves serait de montrer qu'une image fixe, par sa composition, peut montrer non pas seulement un instant, mais une durée. L'enseignant pourrait faire une proposition de travail aux élèves : « Mon image s'anime », avec pour contrainte de rester sur un support bidimensionnel et en une seule image. Une alternative à cette proposition pour des élèves de primaire, pourrait être : « Racontez une journée en une image ». Les compétences évaluées et énoncées lors de la proposition de travail seraient : « Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent » et « Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur. » L'évaluation des compétences plutôt que la notation des travaux s'ancre également dans la pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques. Elle permettra aux élèves de s'auto-évaluer sur des critères énoncés en amont et d'améliorer leurs compétences plutôt que leurs notes. L'évaluation sous cette forme vise une pédagogie partant des élèves et de leurs compétences pré-acquises.

Une première façon de travailler ce cours, serait de montrer l'œuvre Van Gogh, *La nuit étoilée*, afin de montrer aux élèves comment une image bidimensionnelle pourrait s'animer. Cette méthode n'est généralement pas utilisée dans la pédagogie des arts plastiques car elle a tendance à modéliser les réponses des élèves à la proposition de travail de l'enseignant. La majorité des élèves pourraient avoir ainsi envie ou tendance à recopier l'œuvre de Van Gogh, ou à faire une proposition très similaire. Les apprentissages ne passeraient alors pas par la pratique de l'élève mais par une transmission magistrale des connaissances et donc seraient moins assimilés par les élèves (Piaget, 1995).

La manière de procéder des enseignants dans le cadre de la pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques est de mettre les élèves au travail. Les élèves, face à la proposition de travail « Mon image s'anime » ou « Racontez une journée en une image », pourraient être amenés à disposer plusieurs éléments différents sur un support bidimensionnel. Si cette réponse à la proposition est intéressante, c'est en partant des productions des élèves que l'enseignant pourrait choisir d'aller plus loin en proposant aux élèves que l'image puisse suggérer une histoire avec un seul élément de narration. L'enseignant part alors de ce que l'élève a à raconter, de son expérience vécue, quotidienne ou imaginaire pour l'amener vers la pratique. C'est ensuite en s'adaptant aux réponses des élèves, à ce qu'ils proposent selon les idées et connaissances préalables qu'ils ont, que l'enseignant guidera sa séquence soit vers la considération des réponses des élèves soit vers un réinvestissement de ce qui a été appris et donc en s'appuyant sur la restructuration des acquis. Si dans les deux cas, le travail sera suivi de la monstration d'œuvres en relation avec les travaux, les élèves ont d'abord tenté de résoudre la proposition de travail qui leur a été faite. Cette résolution s'est faite dans la majorité des cas par un questionnement de ce qu'est une image fixe, de ce que signifie raconter une histoire. Ces questionnements ont abouti à des travaux questionnant la composition de l'image. Les élèves ont appris d'une façon différente qu'il était possible de raconter quelque chose par une image fixe. Les élèves ayant déjà cette connaissance l'auront renforcée avec une pratique potentiellement différente de la première acquisition de la connaissance. En se retrouvant eux-mêmes devant une image fixe dans le futur, ils auront acquis la capacité à pouvoir l'analyser non pas comme un instant, mais comme suggérant un avant et un après et contenant en elle-même des indices de cet avant et de cet après. Ils ont ainsi, par leur propre expérience du temps dans l'image fixe, restructuré leurs structures cognitives. Ils ont appris en pratiquant et en découvrant par eux-mêmes la possibilité d'une narration. En même temps, c'est en passant bien par leurs représentations mentales, par leurs structures cognitives que l'enseignant amène les élèves à repenser les images fixes et leur effet sur le spectateur.

Les œuvres d'artistes qui leur sont montrées par la suite en deviennent pour les élèves des sortes d'exemples ou des illustrations de la proposition de travail donnée par l'enseignant. Mais elles permettent en fait d'aller encore plus loin et de montrer comment les artistes ont résolu une problématique plastique et les élèves pourront plus facilement se connecter aux œuvres qui leur sont montrées par l'enseignant. Leur analyse sera appuyée par l'expérience faite en amont par les élèves et la restructuration des connaissances sera plus ancrée dans leurs structures cognitives. Par ailleurs, l'enseignant est potentiellement parti de ces œuvres pour

construire sa séquence pédagogique, car elles lui servent de références dans le domaine des arts sur la narration visuelle, mais il a tout aussi bien pu y penser une fois les objectifs d'enseignement clarifiés. Les références comme *La nuit étoilée* de Van Gogh, ou *Derrière la gare Saint-Lazare* de Henri Cartier Bresson de 1932, ou encore le groupe sculpté antique du *Laocoon* retrouvé au XVI^e siècle sont celles qui sont les plus utilisées et montrées aux élèves par les enseignants d'arts plastiques pour parler de la possibilité de la narration en une image. Elles permettent de construire un fondement commun en s'ancrant dans le programme national tout en partant de la pratique des élèves. C'est bien à partir de ce que les élèves auront fait en activité que les structures cognitives pourront être restructurées en vue d'apprentissages.

Conclusion

Nous reformulons ainsi notre questionnement introductif : la pédagogie différenciée des arts plastiques permet-elle vraiment de prendre en compte chacun des élèves tout en restant dans un programme national ? Car l'enjeu se trouve bien dans ce paradoxe entre individualité et holisme et cela est le propre de toute pédagogie. La première partie de l'article a ainsi été consacrée à la mise en avant de la domination symbolique et culturelle à l'école et à la possibilité d'une inclusivité de chaque élève dans une institution qui perpétue cette domination. Si la hiérarchie des arts est dépendante de la hiérarchie des classes sociales, perpétuer une domination symbolique risque de ne pas permettre l'inclusion de tous les élèves. C'est donc plutôt en partant de l'expérience sensible des élèves et de leur pratique que l'enseignant d'arts plastiques peut travailler une pédagogie engagée et différenciée afin de pouvoir leur apprendre un fondement commun de connaissances. La restructuration des structures cognitives des élèves est ainsi dans un mouvement permanent de la pratique à l'apprentissage. Cela a été l'objet de la deuxième partie. La troisième partie était consacrée à l'analyse de ce qu'était cette pratique en s'appuyant sur une étude de cas. J'ai montré qu'il est plus judicieux de partir d'une pratique de l'élève en classe pour lui apporter des savoirs, l'enseignant devenant une personne-ressource, que de partir des œuvres déjà connues des élèves pour apporter des connaissances.

L'enseignant, en montrant des œuvres d'art légitimées après que les élèves ont restructuré leurs structures cognitives, s'ancre ainsi dans un fondement commun national de connaissances. Cela permet aux élèves de s'approprier des connaissances après avoir eux-mêmes expérimenté individuellement et de manière personnelle la proposition de travail donnée par l'enseignant. La proposition de travail elle-même vise à dégager des notions communes tout en partant des travaux

que les élèves auront proposés. Ce serait alors par la réception par l'enseignant de la réponse de l'élève à la proposition de travail que se joue une partie de la pédagogie différenciée des arts plastiques et la possibilité d'un engagement pour la réduction des inégalités sociales tout en utilisant ses savoirs savants pour apporter des références supplémentaires aux élèves que celles dont ils disposent potentiellement déjà et surtout faire le lien entre leur expérience des effets plastiques et des notions au programme national.

Les théories de l'éducation et la pédagogie des arts plastiques peuvent ainsi s'appuyer sur les résultats de la sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu et de Bernard Lahire et la psychologie de Jean Piaget. En prenant en compte les différences entre les élèves et en les comprenant, la pédagogie des arts plastiques pourrait tout à la fois enseigner les savoirs savants demandés par les programmes de l'éducation nationale et s'appuyer sur le vécu du travail en classe. La pédagogie différenciée et engagée des arts plastiques s'appuie ainsi sur les structures cognitives des élèves et leur restructuration pour tenter d'agir sur les inégalités scolaires et les inégalités sociales par la réappropriation du capital culturel des élèves. Mais cette réappropriation se fait toujours au service des apprentissages du programme et d'un fondement commun de connaissances et de compétences en arts plastiques dépendantes d'un programme défini au niveau national.

Aux propositions de travail en arts plastiques « Un monde abstrait » par laquelle nous avons commencé et « Mon image s'anime » avec laquelle nous avons continué notre étude, nous avons vu que les réponses des élèves pouvaient être différentes, dépendantes de leurs structures et de représentations structurées propres. En même temps, l'enseignant axe sa proposition à partir d'un programme national. Alors les propositions seront à la fois originales et personnelles et à la fois se rattacheront à des acquis qui permettront de restructurer leurs structures et leurs représentations. Peut-être que, sur la question de l'abstraction, un élève pourra tout aussi bien avoir comme référence Kandinsky et un extrait de film, une musique ou une œuvre qu'il aura rencontrée en dehors de l'école et qui n'appartiendra pas nécessairement à la culture légitime ou aux fondements communs proposés par l'école, mais qui sera peut-être plutôt liée aux fondements communs de classes sociales ou de son propre parcours individuel. Ce parcours personnel de l'élève sera potentiellement renforcé par les apprentissages résultant de la mise en activité par la pédagogie engagée et différenciée pratiquée dans le cours d'arts plastiques. Tel en est au moins l'objectif.

Réduire les inégalités par un cours dans le cadre de l'institution scolaire est une tâche complexe. Ce projet vient se confronter au cadre institutionnel de l'école et la propension de « réussite » ou d'« échec » scolaire dépendamment des classes

sociales desquelles sont issues les élèves. Ce à quoi s'engage la pédagogie des arts plastiques c'est en une proposition de cours en activité qui permettrait peut-être de restructurer les structures cognitives par le faire, la pratique et l'expérimentation des élèves. Elle permet aussi peut-être de ramener certains élèves vers l'institution scolaire par cet engagement pédagogique en proposant un cours en activité impliquant une pratique de l'élève.

Bibliographie

- Bourdieu, P. 1978. « Classement, déclassement, reclassement ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1, p. 222.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1994. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron, J.-C. 2005. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dewey, J. 2015. *Experience and education*. New York London Toronto Sydney New Delhi : Free Press.
- Gaillot, B.-A. 2015. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lahire, B. 2019. *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Lahire B. 2008. *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. 2017. *Apprendre... oui, mais comment*. ESF Éditeur.
- Piaget, J. 1995. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. 2016. *Le structuralisme*. 2^e édition Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Gogh, V. 1889. *La nuit étoilée*. Huile sur toile, 74 x 92 cm, MoMA: New York.

Note

1. Le PEAC fait partie des 4 grands parcours des élèves instaurés par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Atelier artistique en collège : de l'utilité de l'art en pratiques pédagogiques

Marianne Boiral

Université de Franche-Comté, France

marianne_boiral@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7566-4707>

Reçu le 20-06-2022 / Évalué le 17-08-2022 / Accepté le 22-10-2022

Résumé

Un projet artistique participatif photographique est mené au sein d'un collège rural en 2020. Les pratiques engagées lors de ce processus mêlent art et pédagogie. La posture de l'artiste ici est celle d'un pédagogue, dans la lignée de la vision humaniste et engagée défendue par le brésilien Paulo Freire. L'utilisation de l'outil photographique crée des situations dialogiques où le participant, ici l'élève, se raconte, se rencontre et partage autour de la création de textes et d'images. Repenser nos postures éducatives, repenser l'ensemble de nos dynamiques relationnelles permet de restaurer la confiance, en en appelant à la reconnaissance, en instaurant de l'écoute et du partage, pour contribuer, humblement, autant que possible, à ouvrir des espaces communs de rêves et de liberté dont nous manquons cruellement.

Mots-clés : éducation, photographie, portraits, pratiques participatives, art engagé

Artistic workshop in middle school: the value of art in pedagogical practices

Abstract

A participatory photographic artistic project is being carried out within a rural middle school in 2020. The practices developed during this process combine art and pedagogy. The posture of the artist here is that of a pedagogue, in line with the humanist and committed vision defended by the Brazilian Paulo Freire. The use of the photographic tool creates dialogue situations where the participant, here the student, can narrate his or her story, develop self-awareness and communicate through the creation of texts and images. Rethinking our educational postures, rethinking all of our relational dynamics can restore trust. Cultivating appreciation, listening and sharing with one another may modestly contribute to opening up the shared spaces of imagination and freedom that we sorely lack.

Keywords: education, photography, portraits, participatory practices, engaged art

En 2020, un projet artistique participatif intitulé « Je suis » est mis en place au sein d'un collège rural dans le Jura. De janvier à juin, 20 élèves, 11 élèves de 4^e et 9 élèves de 3^e, volontaires, suivent l'atelier à raison d'une heure par semaine.

En juin, leurs productions écrites et photographiques sont exposées dans le hall du collège.

Aborder les pratiques artistiques en milieu scolaire sous-tend de s'interroger sur la trame pédagogique des ateliers et sur leurs objectifs. Si les enjeux sont de favoriser l'implication des élèves pour améliorer leurs conditions d'éducation, la mise en œuvre des ateliers doit s'accompagner d'une réflexion sur leur contexte pédagogique. L'artiste¹ s'appuie sur la pensée de Paulo Freire dont les enseignements permettent un processus de conscientisation valorisant la capacité à agir et devenir acteur de son parcours de vie. Tout en illustrant nos propos par le contenu des ateliers, nous étudierons la mise en œuvre des moyens et les méthodes employées pour parvenir à ce type de formation entendue dans le développement de l'élève en devenir citoyen.

Artiste photographe, nous menons des projets artistiques en structures sociales, éducatives et d'insertion, subventionnés par la Direction Régionale des Affaires Culturelles et par des institutions de service public (Education Nationale, Protection Judiciaire de la Jeunesse -Ministère de la Justice, Établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD) ...). Cependant, à côté de notre statut d'artiste-auto entrepreneure, de 2018 à 2020, nous occupons la fonction d'assistante d'éducation dans un collège rural du Jura. Convaincue des bénéfices qu'apportent les actions culturelles et artistiques dans la construction d'un meilleur bien-être individuel et sociétal, nous profitons de cette présence au quotidien au sein de l'établissement pour monter ce projet et y mobiliser des élèves. Côtayer les élèves au long court constitue un atout pour le déploiement d'un tel projet. Il s'effectue donc sur le temps de nos missions d'assistante d'éducation. Bien que nous ayons le statut d'artiste professionnel sur d'autres projets, lors du projet « Je suis²», nous occupons donc la fonction d'assistante d'éducation. Cependant notre posture reste la même et cette différence de statut n'affecte en rien le contenu des ateliers. Peu importe le statut professionnel sous lequel nous intervenons, les compétences relationnelles, artistiques et esthétiques que nous déployons dans la sphère des ateliers au collège, sont bien celles dont nous sommes dotées lorsque nous occupons le statut d'artiste subventionnée pour des missions d'éducation artistique dans d'autres structures.

1. Quelle formation pour nos enfants ?

« Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? » (Carasso, 2011). C'est la vaste question que pose Jean Gabriel Carasso dans son manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle, démontrant qu'un vaste chantier de refonte

de nos systèmes éducatifs est nécessaire si nous souhaitons former des citoyens libres et critiques. La question de fond est bien là : le système sociétal dans lequel nous sommes engagés souhaite-t-il vraiment former des citoyens libres et critiques ? Puisque les enfants d'aujourd'hui feront la société de demain, posons-nous d'abord cette question : quelle société souhaitons-nous ? Nous faisons le triste constat d'un système éducatif pensé depuis plus d'un siècle sur des logiques marchandes, productivistes et capitalistes. Noam Chomsky le rappelle dans son livre *Pour une éducation humaniste* : « Qu'elle vise la liberté et la démocratie, comme le voulait Dewey, ou bien la soumission et l'exclusion, comme l'exigent les institutions dominantes, l'éducation passe forcément par les écoles, les universités et les circuits officiels d'information » (Chomsky, 2010 : 72). Par les écoles... Quelle formation souhaitons-nous pour nos enfants ? L'éducation d'un enfant doit-il lui permettre de s'ouvrir au Monde, aux Autres, à Soi ? Ou s'agit-il seulement de maîtriser des « techniques », d'apprendre par cœur des « savoirs » calqués et recrachés pour une insertion professionnelle productive, commerciale et croissante ? Il s'agit bien de choix politiques, de projets de société. L'éducation artistique et culturelle défendue par les héritiers de l'Éducation populaire tel Jean Gabriel Carasso et par les défenseurs de politiques publiques de l'art tels Jean-Claude Wallach et Marie-Christine Bordeaux, souffre de ne pas être considérée comme fondamentale car leurs bénéfices sont non quantifiables en matière de chiffres ou de rendement pour la société. Aujourd'hui, les services publics sont détruits, et tout est fait pour « voir les jeunes cerveaux disponibles servis aux annonceurs et autres vendeurs de boissons gazeuses ! » (Carasso, 2011 : 11).

2. La nécessité de l'art en pratiques participatives

Sur ce constat amer se dessine une nécessité : emprunter les chemins doucement subversifs de l'art. L'art a d'innombrables potentialités. Notamment ceux de contrecarrer les trop grandes contraintes limitantes instaurées aujourd'hui au sein des institutions scolaires. Mais pour ce faire, il faut porter son attention sur le processus de mise en place des pratiques artistiques participatives. Si depuis quelques années nous voyons naître des pratiques artistiques dites « participatives », nul doute qu'elles apparaissent en réaction à une société où les liens se rompent, où le besoin de proximité et de rencontres se fait sentir, où il devient nécessaire de réfléchir ensemble aux chemins à construire pour un futur enviable... Ces pratiques participatives s'effectuent dans un contexte favorable à la prise d'initiative, à la contribution du participant à co-construire, à interagir et à bénéficier de son implication, notamment dans la reconnaissance (Zask, 2011). « Participer dans les arts ne permet pas un plus grand accès à l'art mais un plus grand accès à la vie » (Zhong

Mengual, 2018 : 235). Ces pratiques artistiques participatives trouvent leur écho dans la mise en place du projet « Je suis ».

3. Intentionnalités du projet « Je suis »

Ne perdons jamais de vue l'objectif d'un tel projet, comme l'explique Marie-Christine Bordeaux à propos de l'éducation artistique (qu'elle distingue de l'enseignement artistique) : « Il ne s'agit pas de faire preuve de maîtrise ou de virtuosité, mais plutôt d'expérimenter des démarches expressives et créatives » (Bordeaux, Deschamps, 2013 : 41) ; même s'il est évidemment possible d'apprendre certains savoir-faire comme par exemple dans le cas de notre atelier, la composition, le point de vue ou le cadrage en pratiques photographiques. Il ne s'agit pas non plus de finaliser un résultat parfait à exposer pour faire valoir l'artiste ou les ateliers, mais la restitution en exposition a son importance dans la valorisation du travail des participants. L'objectif premier recherché ici est bien d'ouvrir des espaces « autres » que ceux auxquels sont réduits les élèves au sein d'un établissement scolaire, éprouver une certaine forme de liberté, éveiller des possibilités d'agir-créateurs, par une confiance restaurée, par une prise de conscience d'autres possibilités, celles notamment d'agir sur sa propre vie, « en [leur]fournissant des repères et des ressources pour l'auto-expérimentation de [leur] propres petites solutions provisoires » (Corcuff, 2016 : 35). La réussite d'un tel projet dépend du contexte pédagogique dans lequel il est mené. Alors comment procéder pour susciter cet éveil ?

4. Susciter le désir et la curiosité : facteur de mobilisation

Nous souhaitons que les élèves s'emparent pleinement de l'atelier. Au tout départ, nous restons très peu directives. N'existe en premier lieu que le thème « Je suis » et la proposition de travailler autour de deux médiums : la photographie et l'écriture. Il n'y a donc pas de « consignes » clairement définies. Cette absence de consigne stricte et autoritariste entraîne quelques hésitations. Aux questions « Que voulez-vous faire ? », « De quoi avez-vous envie ? », s'en suivent de grands flottements, des silences, des regards interloqués. Les jeunes élèves sont formatés à un cadre précis que le système de l'Éducation Nationale leur impose en permanence. Ils sont conditionnés à attendre la consigne, à faire ce qu'on leur dit de faire. L'enjeu se situe ici : il s'agit de susciter le désir et la curiosité en instaurant un cadre non limitant et rassurant. Pour ce faire il faut partir d'eux, s'intéresser à eux, à ce qu'ils sont, à ce qu'ils aiment.

Tous les élèves qui participent au projet possèdent un téléphone portable. La photographie est aujourd'hui une pratique massivement répandue notamment grâce à l'outil téléphone portable. Nous proposons que chacun nous montre les photos qu'il a réalisées avec son téléphone. Les regards interrogateurs laissés par ma première question « De quoi avez-vous envie ? » s'évanouissent lentement et font place à un bel enthousiasme. Chacun est pressé de nous montrer ses photos. Chacun a des histoires à nous raconter, les histoires de leurs photos. S'instaure alors des temps d'échanges autobiographiques, de discussions, d'écoute active.

Amandine nous montre les photos de son chat noir, endormi dans un lit, entouré de couvertures et de draps. La photographie semble recouverte d'un filtre jaune, abîmée par le temps. Elle nous raconte qu'elle aide son *papy* dans les champs, qu'il la fait monter sur son tracteur. Elle nous parle de ses expériences de « routière » : son père est routier et parfois, lorsque c'est les vacances scolaires, elle part avec lui sillonner les routes. Elle dort avec lui dans la cabine du camion, emplies de ses voyages à travers l'Europe.

C'est à partir de ces affects et de leurs éclats que les ateliers vont se construire. Ces discussions induisent un processus de création. Les photographies que réalisent les jeunes sont vectrices de discussions et inversement les discussions suscitent la création d'autres images construites sur les émotions. Tout en accompagnant le participant dans la verbalisation et dans la construction de ses images, nous leur suggérons de profiter de ce temps d'atelier au sein du collège pour faire quelque chose qui sort du commun, un temps où ils sont libres de s'exprimer, de porter leur intérêt sur leurs envies, de travailler leur imagination et surtout de se faire plaisir.

Leurs prises de vue représentent souvent la nature ou leurs animaux domestiques. C'est leur bulle de sérénité, réconfortante. Ils expriment le désir de montrer « la beauté de la nature ». C'est l'occasion d'aborder de manière rapide et légère les grandes étapes de l'histoire de l'art occidental relatif à la peinture. Au départ, la peinture représente principalement des scènes religieuses puis historiques, puis dans un renversement de la hiérarchie des genres, au cours de l'Histoire, les peintres s'intéressent à la nature, à la représentation du paysage. Entre représentation du réel, imitation ou sublimation, c'est ce que suggère la nature en dedans de nous qui nous pousse à vouloir rendre compte de sa beauté : ce sont les émotions que les jeunes éprouvent face à ces « paysages grandioses » plusieurs fois évoqués. Nous leur demandons s'ils ont déjà vécu une rencontre particulière avec une œuvre qui les aurait marqués. Anaïs a été à Paris petite et elle a vu « Les nymphéas » de Monet, cette toile de 6 mètres de long qui représente des nénuphars. Elle nous parle de l'impression de gigantesque qu'elle a ressenti. Notre rencontre avec l'art a ce pouvoir de se constituer en rencontre individuante (Morizot, Zhong Mengual,

2018), élargissant et questionnant notre relation à Soi, au Monde, à l'Autre. Ce que l'œuvre ébranle en nous, la Nature nous le fait ressentir aussi. Les élèves/ participants me font part de leurs très grandes émotions face aux paysages, ce lien entre Nature et sensations puissantes. Perrine évoque le Mont Blanc en Suisse, lorsqu'elle randonnait en montagne, cette sensation extraordinaire d'être au-dessus des nuages, comme dans du coton...

5. L'écriture de soi

Aux prises de vue photographique, s'ajoute un travail d'écriture, qui passe d'abord par la verbalisation orale. Susciter la parole est le premier pas avant de figer par écrit la phrase qui restera. Quand un élève montre une photographie au groupe, il nous décrit ce qu'il ressent, ce qu'il a voulu dire, quelles émotions lui procure la photographie, ce qu'il aime ou n'aime pas... Nous leur suggérons de tenir un petit carnet de note, un « carnet d'artiste » et de noter tout ce qui leur passe par la tête. Léane « lâche prise » ... *Tout est vacances pour moi ... J'entends le bruit des vagues.* Elle prend en photo un chat dans une cage au salon du chiot un chat en cage ? Ces barreaux de cage lui font mal au cœur. Par son image, elle dénonce. Claire annote des petites phrases : *Mieux vaut prendre le changement par la main avant qu'il ne nous prenne à la gorge ... Ferme les yeux et imagine un beau ciel étoilé, parce que bientôt on ne verra plus les étoiles à cause de la pollution.* Alexandre nous parle de la joie d'être en compagnie de son ami, de l'amour de sa famille et prend en photo sa petite sœur qui joue dans le parc. Un jour en rentrant du collège, il tombe sur une bouteille de vin, en verre, vide, par terre, il la prend en photo et note : *Carburer aux vraies valeurs ne cause pas de pollution !* Julie prend en photo le chêne de Gendrey³, nous raconte son histoire : *C'est un arbre planté au temps de Louis XIV, j'y allais quand j'étais petite et on faisait des rondes autour de son gros tronc....* Anaïs expérimente des techniques pour rendre compte de la tristesse : elle pulvérise de l'eau sur une fenêtre pour faire croire à de la pluie et prend en photo la vitre mouillée lorsqu'il fait nuit.

Pour brouiller les pistes entre représentation du réel et imaginaire, pour créer des décalages entre images et textes, la photographie d'une fleur d'un bleu puissant finit par s'intituler *Évasion en haute mer*. Fabio et Yanis interrogent leur condition humaine avec humour et dérision : ils titrent leurs photos *Je suis un carnage* ou encore ils prennent en photo le jeu d'échec géant peint dans la cour du collège et note : *Je suis un pion d'échiquier*. Yanis revient avec la photographie de son Marsupilami en peluche et l'intitule : *Ceci est mon frère*. Enzo et Emilien suggèrent de photographier deux rois sur l'échiquier géant de la cour et titrent la photo mariage mixte et gay. Paul et Enzo s'amuse à raconter des histoires

extravagantes. Ils titrent leur image imaginaire *Aqua-poney : Nous devons mettre le poney dans l'eau, ça évite que ses jambes cassent sous notre poids, les mésanges tournent autour de lui...*

Ces moments de rires et d'imagination fantasque sont extrêmement plaisants, ils permettent de faire craquer le quotidien, de déborder du raisonnable, de dépasser les cadres.

6. Analyse d'un processus pédagogique

Il leur faut un certain temps aux élèves pour se détacher du fait qu'ils ne sont pas soumis à une consigne imposée et qu'ils peuvent prendre des initiatives. Ils nous demandent souvent s'ils « ont le droit », *On a le droit de faire ça ?*. Cette question de l'autorisation de faire telle ou telle image, revient souvent. Il est évocateur du conditionnement dans lequel le système éducatif place l'élève face à l'apprentissage, et du glissement à devenir un citoyen conditionné, normé, qui fait ce qu'on lui ordonne, qui ne construit surtout pas sa propre pensée face à la structure systémique qui l'entoure, qui grandit à coups d'injonctions permanentes : entre obligations perpétuelles et interdictions formelles.

Le tâtonnement au commencement des ateliers ne dure pas longtemps et il est bénéfique, voire nécessaire, de ressentir un instant de légères incertitudes, elles rendent plus sincères les étincelles qui viendront bientôt se déployer sur la toile des ateliers. Il est induit par une absence de cadre stricte et par la possibilité offerte aux participants de s'emparer de l'atelier pour le construire à leur convenance, en co-élaboration.

Cependant, s'il est important de ne pas enfermer le projet dans une consigne réductrice, il est tout aussi important d'accompagner chacun dans la réalisation du projet. Il y a un juste équilibre à trouver entre un cadre autoritaire et une absence de cadre totale qui nuirait aussi à la création. Le cadre ici prend plutôt la forme d'une présence effective et d'une écoute attentive. Car il est vrai que « sans un système formel de règles et de contraintes, le comportement créatif serait impensable » ; cependant, « il y a une interaction, un jeu complexe entre les contraintes et les règles et le comportement créatif » (Chomsky, 2010 :24). Les règles et les contraintes doivent être non limitantes, elles se doivent au contraire d'être inspirantes, libératrices. Quelle posture adopter pour permettre une telle entreprise ?

Nous partons des photos des élèves, de leurs images, de leurs récits de vie. Nous travaillons à partir de leur compréhension du monde et de leur environnement, nous partons de ce qui est signifiant pour eux. Ce n'est pas l'artiste qui apporte

sa vision. Chacun apprend de l'Autre et ce sont ces dynamiques d'échanges et de partages horizontaux qui tissent nos expériences et fondent nos compréhensions du monde, à la manière du pédagogue Paolo Freire. Cette pédagogie est une pédagogie de l'humilité, de l'écoute, résolument tournée vers l'Autre. L'enseignant apprend autant de l'élève que l'élève de l'enseignant. Cette pédagogie ne suppose pas d'emblée une inégalité, un mouvement qui va du haut vers le bas. La pensée de Jacques Rancière va dans ce sens. Dans son ouvrage sur le paradigme pédagogique « *Le Maître ignorant* », il dénonce l'idée d'une élite qui détiendrait un savoir supérieur, et réhabilite la position de l'apprenant en lui attribuant une multitude de savoirs qu'il est en capacité de transmettre. Ici, c'est l'artiste qui écoute et les élèves qui transmettent.

Le processus de mise en place des ateliers se fait donc à partir des élèves et de ce qui est signifiant pour eux. Dès le départ, nous nous trouvons donc dans une posture de l'écoute, et non dans une posture d'expert qui prodigue une consigne ou un savoir, comme c'est le cas du « maître » d'école. La relation entre l'artiste et les jeunes participants ne se construit pas sur la stricte application linéaire d'une attente précise construite dans le cadre d'un apprentissage prédéfini par l'institution scolaire où il n'y a qu'une bonne réponse qu'il faut trouver, une réponse juste, celle-là seule qui est attendue. De ce fait, la relation n'est pas une relation unilatérale, et les attentes ne sont pas conditionnées à un résultat binaire : tu réussis ou tu échoues. Quand ces éléments d'évaluation sont évincés, il reste alors un flottement : il faut réajuster les attentes, réajuster jusqu'à la relation entre les différents acteurs. Il faut réajuster nos positionnements d'« élèves » et de « maître » ou de « participants » et d'« artiste » à une dynamique de la relation, entre différents acteurs, qui s'instaure sur un échange non pas pyramidal mais dans un mouvement rhizomatique (Deleuze, Guattari, 1980) opposé à tout mouvement hiérarchique vertical. Au départ des ateliers, il y a donc un tâtonnement dans la relation. La relation entre artiste et participants, entre personnel éducatif et élèves, ne se construit plus sur une attente pyramidale au résultat binaire. L'accompagnement pédagogique, que met en place l'artiste, se fait en créant des situations dialogiques avec l'élève/participant, non pas en donnant des consignes fermées mais en donnant la parole et en écoutant. « C'est en écoutant que nous apprenons à parler avec eux » (Freire, 2019 : 126). Ces méthodes n'imposent pas le silence, elles suscitent la parole. « Dans ce sens, il s'impose à moi d'écouter l'apprenant dans ses doutes, ses craintes, dans son incompetence provisoire. Et à l'écouter, j'apprends à parler avec lui » (Freire, 2019 : 132). Cette phase n'est pas conditionnée selon nous à la maîtrise d'un savoir -s'entendant comme l'apprentissage d'une technique- mais à la capacité à développer un savoir-être qui

insufflé une dynamique essentielle à deux choses : la réalisation d'une co-création d'ampleur conséquente et cohérente, et l'apport bénéfique de l'atelier sur le participant dans le regard qu'il portera sur lui-même et que les autres porteront sur lui. Il s'agit là de reconnaissance personnelle et groupale induite par le processus de construction et les modalités de déroulement des ateliers basés sur les échanges de paroles et l'écoute de chacun.

Par ces dynamiques relationnelles, ces mouvements dialogiques, ces expérimentations éprouvées au regard de pratiques participatives, les élèves/ participants apprennent qu'ils sont « capables de ». Les fils déroulés lors des ateliers viennent d'eux. Petit à petit leurs idées apparaissent, ils ont des intentions, des intuitions, de l'inspiration, et des tas de choses à révéler. Si leurs paroles et leurs images vont constituer la matière de l'œuvre, le rôle de l'artiste est d'en être « l'insufflateur » et de composer un final rendu visible à partir de leurs apports.

7. Le rôle de l'artiste

Notre rôle ici va être, non pas de les guider, mais de les aider à se créer. « Guider » signifie emmener quelqu'un à un endroit que seul le guide connaît. Guider présuppose de se positionner en maître qui sait et qui entraîne dans la bonne voie. « Guider » c'est « faire aller dans une certaine direction », c'est mener, se positionner en personne compétente pour diriger. Alors il est plus juste de dire que l'artiste ici souhaite aider « à se créer ». Être seulement là en soutien, en révélateur, afin d'accompagner dans des découvertes de soi, dans des alentours et détours qui décèlent des éclats cachés, mettre en lumière des choses simples qui nous constituent, pour retrouver du sens dans ce qui nous compose, créer une étincelle là où l'on ne voit rien. Tenter d'agir comme un révélateur auprès des participants, c'est présupposer qu'ils portent en eux les ressources nécessaires pour devenir. L'artiste ici ne crée rien, il ne fait que mettre le doigt sur ce dont les participants/élèves sont capables, il leur indique seulement ce qu'il est possible de révéler. « Révéler » ici ne suppose pas que les choses existent déjà telles quelles en nous et qu'il suffit d'enlever simplement le voile pour découvrir en dessous un être déjà entièrement « fini ». « Révéler » s'entend ici plutôt dans le sens d'« insuffler », aider à prendre forme, à se « créer ». L'artiste « insuffle ». Ce qui se passe lors de ces ateliers relève plus d'un processus, d'une forme de création de soi, non pas de révélateur de quelque chose qui existerait déjà en nous. Les ateliers sont un moyen de contribuer à la construction de soi. Philippe Corcuff explique qu'il s'agit plutôt de se créer perpétuellement, dans un renouvellement incessant, plutôt que de vouloir « être soi-même » comme si notre identité était perdue ou enfouie. Il cite Michel Foucault qui s'oppose à cette idée d'une authenticité personnelle qu'il faudrait retrouver :

La plupart du temps, les gens croient que ce qu'on doit faire, c'est dévoiler, libérée, déterrée la réalité cachée du soi. (...) Le problème alors ce n'est pas de délivrer, de « libérer » le soi, mais d'envisager comment il serait possible d'élaborer de nouveaux types, de nouvelles sortes de relations à nous-mêmes⁴.

Dans cette « injonction d'être soi-même » propre à la modernité, « le mouvement, l'inédit et le hasard des rencontres seraient perdus au profit d'une vie vécue à travers un rétroviseur ». Pour se construire, Philippe Corcuff défend l'idée alors de « se créer soi-même plutôt que d'être soi-même » à travers les liens sociaux, en soulevant l'importance des relations sociales, qu'il définit comme une « *éthique de la création de soi* » afin d'en faire « un des axes possibles de nouvelles boussoles spirituelles » (Corcuff, 2016 : 81). Il ne s'agit pas de croire que tout existe en nous tel quel et que tout à coup un jour, si l'on a réussi, nous nous dévoilons. Par nos interactions avec autrui, nous nous réinventons chaque jour, à chaque expérience nous nous modifions, nous sommes constitués des multiples interactions qui nous traversent tout au long de notre existence.

8. Pour une pratique pédagogique de l'art, emprunter d'autres chemins

Tout le long de la période d'application du projet, de janvier à juin 2020, les élèves viennent nous voir chaque jour, hors atelier, pour nous parler du projet, pour nous parler de la photo qu'ils ont faite, ou tout simplement pour nous raconter une anecdote. En sortant du quotidien morne, écrasant et très normé de la vie d'un collège, le projet participe d'un processus de construction de désirs, de curiosités. Il fait naître l'entrain, l'étincelle qui donne envie de se lever le matin, qui donne un sens à sa journée. Un sens qui peut paraître simple, mais essentiel. Lorsque l'on demande à un jeune ce qu'il souhaite il répond toujours en terme « d'avoir ». La société actuelle participe du désir de consommation et donc de possession, cette injonction sociétale de possession matérielle démesurée participe d'un sentiment de dépossession de soi, de perte de sens et de désorientation générale. Ici, il s'agit de renouer avec ce que nous appelons des « bouts de soi », il s'agit d'ouvrir les yeux sur ce qui est élémentaire, autour de nous, ce dont nous avons réellement besoin pour trouver un sens singulier, sincère et accessible.

Car il existe deux manières d'envisager un système éducatif, « un modèle éducatif axé soit sur la liberté et la stimulation, soit sur la tutelle et le contrôle » (Chomsky, 2010 :18) nous choisissons de tenter cette pédagogie qui vise l'autonomie. Tous les participants à cet atelier me font part de leurs retours positifs, même deux ans après. Si chacun a aimé participer à cette expérience, c'est qu'elle a réussi à susciter en chacun un vent de liberté, leur a fait éprouver la possibilité d'agir sur soi, d'agir sur le monde pour créer d'autres chemins possibles.

Ma présence dans le monde n'est pas celle de qui s'y adapte mais bien de celui qui s'y insère. C'est la position de celui qui lutte pour ne pas être juste objet, mais être aussi sujet de l'Histoire (Freire, 2019 : 69).

Ces rencontres qui se produisent lors des ateliers, le processus dynamique de création qui prend forme entre introspections et partages, le renversement des postures relationnelles, constituent des supports permettant aux participants des découvertes d'une autre manière d'être à soi-même et aux autres. Ces potentialités multiples et subversives naissent par le tissage entre une certaine manière d'envisager l'art et une certaine posture pédagogique. La puissance de ce tissage entre art et pédagogie réside dans cette capacité à susciter des élans de liberté, à faire naître en chacun le désir, même infime, de ne pas se résigner ou se soumettre à ce qui est, mais de construire, ensemble et en partage, ce qui adviendra.

Bibliographie

- Bordeaux, M.-C., Deschamps, F. 2013. *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Carasso, J.-G. 2011. *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Chomsky, N. 2010. *Pour une éducation humaniste*. Paris : Éditions de L'Herne.
- Corcuff, P. 2016. *Pour une spiritualité sans Dieux*. Paris : Éditions Textuel.
- Deleuze, G., Guattari F. 1980. *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dewey, J. 2010. *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Freire, P. 2019. *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Éditions érès.
- Morizot, B., Zhong Mengual, E. 2018. *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Editions du Seuil.
- Rancière, J. 1987. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Éditions Fayard.
- Wallach, J.-C. 2012. *La culture, pour qui ? Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Zask, J. 2011. *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Éditions Le bord de l'eau.
- Zhong Mengual, E. 2018. *L'art en commun, Réinventer les formes du collectif en contexte démocratique*. Dijon : Les presses du réel.

Notes

1. L'artiste du projet ici analysé est l'auteur de l'article.
2. Vous pouvez retrouver le projet « Je suis » sur le site de l'artiste sur le lien suivant : <https://marianneboiral.wixsite.com/marianneboiral> [consulté le 15 juin 2022].
3. Gendrey est un village situé dans le Jura, où vit environ 400 habitants. La majorité des élèves de ce collège rural arrivent et repartent en car scolaire.
4. Foucault, M. « *La culture de soi* » (Conférence à l'Université de Californie à Berkeley, 12 avril 1983), dans *Qu'est ce que la critique ?* suivi de *La culture de soi*, Paris, Vrin, collection « Philosophie du présent/Foucault inédit », 2015. p.98 dans Corcuff, P. 2016. p. 79.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Quand l'expression poétique devient un médium d'apprentissage et d'ouverture au monde : l'exemple de l'atelier slam

Catherine Gendron

profefs, Université de Rennes 2, France

catherine.gendron@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0002-7212-7882>

Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 22-11-2022

Résumé

Cet article se propose de montrer en quoi la mise en place d'un atelier slam en contexte scolaire constitue un lieu propice aux apprentissages. La visée collective de cet atelier, qui s'inscrit dans la perspective actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, favorise l'émergence d'émotions positives par le développement de compétences psychosociales, notamment l'empathie. En travaillant collectivement avec et sur les mots, les élèves apprennent à coopérer afin de réaliser une production commune. Petit à petit, ils construisent ainsi un esprit de groupe qui renforce l'estime de soi et stimule la motivation.

Mots-clés : ateliers slam, empathie, émotions, estime de soi, travail collaboratif

**When poetic expression becomes a medium for learning
and opening up to the world: the example of the slam workshop**

Abstract

The aim of this article is to show how the implementation of a slam workshop in a school context constitutes a place favouring learning. The collective purpose of this workshop, which is in line with the action-oriented perspective advocated by the CEFR, encourages the emergence of positive emotions through the development of psychosocial skills, particularly empathy. By working together with and on words, students learn to cooperate in order to produce a joint creation. Step by step, they build a group spirit which strengthens self-esteem and stimulates motivation.

Keywords: slam workshops, empathy, emotions, self-esteem, collaborative work

Introduction

Depuis Damasio (1995), on sait que les émotions jouent un rôle primordial dans les apprentissages, constituant des leviers, ou, au contraire, des freins aux apprentissages. Ces émotions sont étroitement liées à l'image de soi que les apprenants se construisent. Par conséquent, « le fait de stimuler les différents facteurs

émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue » (Piccardo, 2007 : 41). Ces facteurs émotionnels sont étroitement corrélés au sentiment d'efficacité personnelle, défini ainsi par Olivier Galand :

La confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu (Galand, 2004 : 92).

En effet, depuis la théorie du sentiment d'efficacité personnelle développée par Bandura (2007), on sait que plus l'image qu'un apprenant se fait de ses compétences est positive, plus la confiance qu'il a en lui-même est élevée et plus sa motivation est renforcée. Il en résulte une intensification de son implication dans une démarche d'apprentissage et, par conséquent, des probabilités d'efficacité augmentées. A contrario, moins l'image que l'apprenant se fait de ses compétences est positive, moins il aura confiance en lui et moins sa motivation et son investissement personnel seront soutenus. Dans le premier cas de figure, les émotions ressenties sont positives (plaisir, satisfaction, fierté...) et favorisent une forte implication dans le travail, dans le second, elles sont négatives (frustration, peur, honte, tristesse...) et favorisent le repli sur soi et le désengagement.

L'une des missions de l'école est donc d'installer chez les apprenants un climat de sécurité affective et émotionnelle propice à un engagement de leur part dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées. L'objectif de cet article sera de démontrer dans quelle mesure la production d'un slam collectif peut faciliter l'instauration de ce climat par le développement de l'empathie, notamment émotionnelle, au sein de la classe.

Pourquoi le slam ?

Le slam est un art oratoire. Si ses origines ne semblent pas posées de manière certaine, il est à peu près acquis qu'il doit sa popularisation à Mark Kelly Smith, ancien ouvrier du bâtiment originaire de Chicago. De l'avis de celui-ci, la poésie perd tout son intérêt lorsqu'elle est uniquement lue et ne prend tout son sens que lorsqu'elle fait l'objet d'échanges entre personnes qui ont à cœur de lui donner vie. Il décida donc, dans les années 80, d'organiser des « tournois » de poésie dans un bar de Chicago. Ces compétitions étaient basées sur l'idée de partage et d'égalité : la scène était ouverte à toute personne intéressée par la poésie vivante, quelles que soient ses origines ethniques, sociales et religieuses. Ces rencontres devinrent rapidement très populaires et donnèrent lieu à l'organisation d'autres rencontres, d'abord à New York, puis dans le monde entier.

De nos jours, on pratique le slam essentiellement dans deux types de lieux bien distincts. D'une part, des tournois de slam officiels sont organisés un peu partout dans le monde au niveau local, régional, national et international¹. D'autre part, on pratique le slam lors de scènes ouvertes, ou *slam sessions*, qui se déroulent le plus souvent dans des bars, des salles de spectacle, des Maisons des jeunes et de la culture (MJC)... À ces occasions, les interactions entre les slameurs et leur public sont permanentes. D'abord, ce dernier est appelé à réagir aux performances des slameurs². Ensuite, parce que le slam repose sur le principe d'égalité et de tolérance qui autorise toute personne à slamer en public, indépendamment de toute considération ethnique, sociale ou religieuse, le public est également invité à slamer s'il le souhaite. Tout le monde est donc potentiellement slameur et public à la fois. La *slam session* est un espace d'expression où la parole de chacun est libre : aucun sujet n'est tabou et les thématiques sont très variables d'un slameur à un autre. Toutes les manières de déclamer, tous les registres de langue y sont acceptés, de même que les inventions lexicales et les alternances entre langue orale et langue écrite (Vorger, Abry, Bouchoueva, 2016).

Ainsi, le slam crée du lien - de partage et de connivence - entre les slameurs et leurs publics. C'est d'ailleurs ainsi que le slameur Grand Corps malade définit son art :

Le slam c'est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent. C'est le moyen le plus facile de partager un texte, donc de partager des émotions et l'envie de jouer avec des mots (Collectif 129H, 2007 : 31).

Des recherches menées en contexte scolaire insistent sur les bénéfices à tirer des pratiques artistiques oratoires en vue de l'amélioration des compétences langagières et transversales (Aden, 2008). Le slam en est un exemple. Cette pratique d'expression contemporaine utilise des techniques poétiques déjà connues de nos poètes classiques, ce qui la rend extrêmement intéressante dans le cadre scolaire car elle stimule l'intérêt de nos élèves pour la poésie classique en établissant un pont entre celle-ci et une forme de poésie plus moderne et à laquelle ils sont plus réceptifs. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle constitue un formidable lieu d'entraînement aux compétences écrites et orales. Enfin, du point de vue des apprentissages transversaux et psychosociaux, elle renforce la spontanéité et la créativité.

Par ailleurs, grâce à ses principes fondateurs, « l'atelier slam peut se définir comme un espace d'expression orale et écrite au sein duquel se créent des moments d'écoute, de partage et de tolérance, et où les slameurs collaborent et échangent sur leurs "stratégies" d'écriture » (Boultif, 2017 : 81-82).

Cette très brève présentation laisse déjà deviner en quoi la production d'un atelier slam collectif constitue un lieu d'éducation à l'empathie, propice à l'émergence d'émotions facilitatrices d'apprentissage.

Méthodologie

Pour ce qui est du contexte des expérimentations, cet article prendra appui sur des observations faites lors d'ateliers slam que nous avons eu l'occasion d'organiser pendant plus d'une dizaine d'années alors que nous étions enseignante de lettres-anglais dans un lycée professionnel du bâtiment. Les ateliers qui serviront de support à cette présentation ont fait l'objet d'un projet interdisciplinaire français-anglais, avec le concours d'un slameur ou une slameuse professionnels. Lorsque l'atelier donnait lieu à une performance du type *slam session* au foyer du lycée, devant d'autres classes, les collègues d'arts appliqués se joignaient à nous pour aider les élèves à concevoir les affiches annonçant l'évènement.

Étant l'observatrice d'ateliers auxquels nous participions le plus souvent, il ne nous a pas été facile de prendre des notes sur tous les aspects observables en cours d'activités. Filmer les élèves - ou même procéder à des enregistrements audio - n'était pas toujours simple non plus. Outre le fait que tout le monde ne souhaitait pas m'accorder les droits, nous avons découvert, lors de nos premières expériences, que certains élèves étaient perturbés par la caméra ou le magnétophone et ne se comportaient pas « naturellement » pendant les activités proposées. Ceci n'est pas inhabituel : des recherches ont montré que les enregistrements peuvent parfois devenir des facteurs inhibiteurs qui entravent le bon déroulement des activités observées et faussent les expériences (Garcia-Debanc, Delcambre, 2001). Par conséquent, nous avons fait le choix de prendre des notes pendant l'atelier lorsque cela était possible, sinon tout de suite après qu'il avait été terminé. Nos observations, qui ont duré pendant près d'une dizaine d'années, ont résulté de questionnements qui se sont imposés à nous et se sont modifiés et complétés au fur et à mesure que les ateliers se sont succédé. Ainsi, nos premiers questionnements ont ciblé uniquement les bénéfices à tirer d'un atelier slam dans le cadre de l'amélioration des compétences langagières des élèves, orales et écrites, en classe d'anglais. Certains des constats faits à ces occasions nous ont rapidement poussée à nous interroger sur le développement de l'empathie que les ateliers semblaient générer.

Déroulé type d'un atelier slam

Quelles que soient les formes prises par ces ateliers, leur déroulé a été sensiblement le même d'une année à l'autre. Dans un premier temps, les élèves étaient invités à participer à des petites activités d'échauffement, présentées de manière

ludique. À titre d'exemple, ils ont participé à des petits *brainstormings* sous la forme de jeux, souvent en vue d'une réactivation lexicale³, mais pas uniquement⁴. Cette première étape était suivie par la phase d'écriture d'un slam collectif au cours de laquelle ils étaient soumis à de courts exercices d'écriture individuelle, toujours suivis par une étape d'écriture collective, puis de discussions, de négociations et de réécritures, jusqu'à l'obtention d'une production qui fasse l'unanimité au sein de la classe. Pour finir, les élèves apprenaient à performer leur texte, ce qui donnait également lieu à des tâtonnements, à des discussions et à des améliorations. Selon la durée de l'atelier, le slam collectif pouvait se terminer par la production de courts slams individuels.

Quelques constats observés lors de ces ateliers

En règle générale, les constats étaient les mêmes d'une année à l'autre. Au tout début, les élèves étaient plutôt réticents à l'idée de devoir créer et clamer une œuvre personnelle. Leurs motifs étaient multiples. Le plus souvent, ils affirmaient ne pas maîtriser suffisamment la langue pour se lancer dans un tel exercice. On sait que l'adolescence est souvent une période de recherche de soi et de fragilité au cours de laquelle les jeunes sont particulièrement sensibles au regard des pairs (Le Breton, 2016). Cette crainte du jugement de l'autre se manifestait aussi dans leurs arguments.

Cependant, les premières activités, menées sous forme de jeux, instaurent rapidement une ambiance détendue. On a constaté que le plaisir et l'entraide sont vite devenus la règle, même lors d'activités faisant jouer la compétition⁵. La peur du regard de l'autre disparaissait progressivement au profit d'un esprit de groupe marqué par une solidarité de tout instant qui perdurait jusqu'à la fin de l'atelier. Plus les élèves avançaient dans les activités, plus ils avaient à cœur de résoudre les problèmes qui se posaient à eux. Pour la très grande majorité d'entre eux, il en a résulté une amélioration de leurs compétences langagières, chacun à son rythme, chacun selon son niveau.

Les observations notées à l'occasion de ces ateliers montrent que les élèves comprenaient rapidement l'intérêt de travailler à deux ou en groupe-classe. Par la réassurance qu'il leur apportait, le travail collectif stimulait beaucoup leur créativité en stimulant leur motivation à réussir. Cet atelier, un peu anxiogène au départ, était devenu progressivement un défi qu'ils avaient eu à cœur de relever.

En fin d'atelier, les élèves avaient acquis une certaine confiance en leurs capacités en constatant qu'ils étaient finalement en mesure de produire une œuvre collective. Il n'était d'ailleurs pas rare qu'ils demandent à renouveler l'expérience.

La question est maintenant de comprendre quels leviers ont été actionnés qui expliqueraient ces constats.

Des activités ludiques et socialisantes

Dès le début de l'atelier, les activités d'échauffement proposées par les slameurs génèrent un esprit de groupe au sein de la classe. Ces activités, le plus souvent menées sous forme de jeux, sont destinées à détendre l'atmosphère tout en réactivant du lexique susceptible d'être utilisé lors de la phase d'écriture⁶. par exemple, l'activité dite « bombe des rimes », qui se joue en cercle fermé :

Demander aux participants de se mettre en cercle, l'animateur choisit un mot et donne la boule à un participant qui devra trouver une rime puis passer la bombe à un autre participant de façon aléatoire et le plus vite possible (dans un temps limité entre 5 et 10 secondes selon le groupe). Si la rime n'est pas trouvée dans les temps, ou si le mot dit l'a déjà été, le participant explose et est éliminé. Les deux derniers s'affrontent en un duel qui détermine l'unique vainqueur (Collectif 129H, 2007 : 44).

Somme toute, la bombe des rimes n'est plus ni moins qu'un *brainstorming* dont l'aspect ludique permet aux règles de ne pas être perçues comme scolaires et contraignantes. Elle relève à la fois du *play* (jouer pour le plaisir du jeu) et du *game* (jouer en respectant des règles strictes). Le fait que cette activité soit présentée sous forme de jeu donne aux élèves l'impression d'être dans un espace situé hors du cadre scolaire et qui leur offre plus de liberté. Pourtant, cette liberté est toute relative puisque la bombe des rimes impose des règles strictes : un mot ne peut être proposé qu'une fois et, lorsqu'un joueur met trop de temps à lancer un nouveau mot, il est éliminé. Par ailleurs, l'activité propose un défi : vaincre les camarades à cette « course aux mots ». Or, bien qu'elle se termine par l'annonce d'un unique vainqueur, l'esprit de compétition ne se fait pas sentir puisqu'on constate systématiquement que les élèves éliminés ont à cœur d'aider leurs camarades à rester dans le cercle. On voit que le plaisir du jeu pour le jeu l'emporte sur le désir de victoire et devient source de motivation. Ceci tendrait à démontrer que la contrainte n'est pas nécessairement source de blocage, bien au contraire. Présentée comme un défi à relever, elle contient une dimension ludique qui motive les élèves.

Par ailleurs, l'entraide instaurée spontanément par les élèves montre l'aspect socialisant de ce type d'activités. Le plaisir procuré par l'activité leur permet, sans qu'ils s'en rendent vraiment compte, de réactiver de manière collective du lexique dont une partie leur servira lors de la phase d'écriture. Par conséquent, ils sont déjà dans une démarche de co-construction des savoirs : malgré la supposée

compétition qui sous-tend l'activité, ils sont déjà dans la collaboration. Ainsi, le jeu utilisé à des fins pédagogiques « permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. » (Cuq, 2003 : 160).

Le cercle développe l'empathie émotionnelle

Mais le jeu n'est pas l'unique raison de cet engouement de la part des élèves. En plus du plaisir de jouer ensemble, ces premières activités développent l'empathie émotionnelle au sein de la classe. Le cercle qu'ils forment permet à chacun d'être le témoin des émotions de l'autre. Depuis les travaux de Rizzolatti et Sinigaglia (2008), nous savons que nous possédons des neurones qui s'activent à la vue d'une personne. Un peu à la manière d'un miroir qui nous renverrait ses paroles, ses actions ou ses mimiques, ils nous permettent de comprendre le ressenti de cette personne en déclenchant une forme de résonance émotionnelle qui génère l'empathie. Ce sont ces mêmes neurones, appelés neurones miroirs, qui activent les réactions par imitation, mais aussi l'apprentissage.

Lors des activités d'échauffement, ce sont eux qui amènent les élèves à décrypter les émotions de leurs camarades. Prenons comme exemple « la bombe des rimes ». Les tout premiers lancers de balle sont souvent vécus comme un peu gênants, un peu stressants. Cependant, grâce aux neurones miroirs, les élèves sont les témoins visuels des premières appréhensions des camarades. Le décryptage de ces premières émotions leur permet de réaliser qu'ils partagent les mêmes gênes et inquiétudes. Ce constat les invite à moins prendre en compte le jugement de l'autre, ce qui a un effet désinhibiteur : puisque les difficultés et inquiétudes sont les mêmes pour tous et que cela se voit chez tout le monde, la parole se libère. Puis, très vite, le plaisir du jeu prend le dessus et les émotions décryptées sont plus positives. Cette fois, les neurones miroirs renvoient à chacun le plaisir partagé par tous, renforçant alors le plaisir du jeu et, par extension, la motivation à s'engager dans l'activité. Dans ce type d'activités, l'empathie émotionnelle est directement liée à du vécu partagé.

Les *brainstormings* font naître l'envie de travailler ensemble

Qu'ils soient ludiques, comme la « bombe des rimes », ou d'apparence plus sérieuse, comme ceux qui ponctuent la phase d'écriture⁷, les *brainstormings* sont basés sur quatre principes essentiels qui en font des activités rassurantes pour les élèves. Selon son inventeur, Alex Osborn, ces principes sont les suivants (Agogué, 2016) :

- La critique est interdite.

- Les idées les plus folles sont les bienvenues car une idée originale, voire farfelue, peut donner naissance à une autre idée réalisable.
- La quantité est privilégiée : plus on trouve d'idées, plus on augmente ses chances d'en trouver de très satisfaisantes.
- Il faut être attentif aux idées des autres et pouvoir les transformer, les améliorer, les associer entre elles.

On comprend aisément en quoi ces principes installent de la réassurance au sein du groupe. En limitant les inhibitions, l'absence de critiques négatives facilite la prise de risque et libère la créativité. L'incitation à verser dans la surenchère de propositions n'est pas sans déplaire aux élèves qui voient là une occasion de s'exprimer sans risquer de voir leurs idées moquées. Tout est accepté, le tri se fera plus tard, au fur et à mesure de la rédaction du texte.

De plus, l'attention portée aux idées des camarades est un fondamental dans la perspective de l'ouverture à l'autre et de l'éducation à l'empathie. En effet, la capacité à se mettre à la place de l'autre suppose de porter une grande attention, non seulement à sa parole, mais également à ce que son langage corporel nous raconte de lui (mimiques, regards, postures, etc.). Ainsi, pour pouvoir argumenter en faveur d'une idée, de son amélioration, voire de sa suppression, il faut être attentif à l'idée exprimée en elle-même, mais également à la personne qui l'a exprimée. Cela facilite la négociation par l'identification des arguments les plus pertinents. Cela permet aussi d'éviter les formulations susceptibles de blesser l'autre. Les interactions sereines et respectueuses favorisent le bien vivre ensemble et le bon déroulement du travail collaboratif. Ceci est notamment visible lors de la réalisation du texte, au moment où les élèves doivent proposer des idées de phrases qui doivent ensuite être modifiées (voire, abandonnées) en vue de composer un texte qui plaira à tous.

Les *brainstormings* ont donc pour effet de renforcer la motivation à travailler en collaboration.

Travailler ensemble pour développer ses compétences psychosociales

L'intérêt de la production d'un slam collectif réside dans le fait qu'il impose un objectif commun à la classe. Par conséquent, il est l'affaire de chacun et la collaboration est de mise. Or, la collaboration sollicite de nombreuses compétences psychosociales parmi celles retenues par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (Luis, Lambois, 2015) et les implique dans une interrelation de tout instant. Puisque la mission à remplir est la production d'un slam collectif, les élèves ne peuvent faire autrement que de travailler ensemble, les uns avec les autres et les uns pour les autres. Ainsi, chaque suggestion de phrase, de reformulation, de tentative

d'amélioration du texte fait l'objet de négociations afin d'aboutir à un consensus. Ceci entraîne les élèves à diverses compétences psychosociales essentielles au bien vivre ensemble et à la construction du citoyen, notamment l'écoute active de l'autre, le respect de sa différence, le soutien mutuel et réciproque. Globalement, ce sont les mêmes que celles constatées par Perrenoud dans son analyse des compétences travaillées lors de projets pédagogiques :

Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : Savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs ; savoir répartir les tâches et les coordonner ; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs. À cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marches à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.) (Perrenoud, 1999).

Le groupe rassure et motive

Pour finir, les élèves prennent conscience de leur propre importance au sein du groupe, ce qui a pour effet de renforcer la confiance qu'ils ont en eux-mêmes en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) et, par extension, leur estime de soi. En effet, en apportant chacun sa pierre à l'édifice, les élèves partagent à la fois la responsabilité et la fierté du travail finalisé.

Dans le même temps, ils prennent conscience de l'importance du groupe dans leur propre réussite car, si chacun a stimulé l'effort collectif, ce dernier a dynamisé l'effort individuel. Par le sentiment de sécurité qu'il crée, le groupe devient un support efficace au développement personnel de l'individu. En ne laissant pas les élèves seuls face à leurs hésitations, et en renforçant leurs compétences, il « aide chacun à se construire comme personne, à se relier aux autres aussi bien qu'à s'en différencier » (Perrenoud, 1999). En somme, il devient « une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable » (*Ibid.*).

Conclusion

Au terme de cette présentation, ce travail aura montré que les bénéfices à tirer d'un atelier slam en termes d'éducation à l'empathie s'étendent bien au-delà. En impliquant cette compétence dans un système d'interrelation permanente avec les autres compétences psychosociales, il vise à « transformer les apprenants en

acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations » (Berdal-Masuy, Botella, 2013 : 60). De fait, il contribue à éduquer les élèves à la citoyenneté. Par conséquent, il constitue un « outil » efficace pour amener les élèves à acquérir, non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

Toutefois, il convient de rester prudent et de ne pas considérer les bénéfices de ce type d'ateliers comme acquis une fois pour toutes. En réalité, si ces bénéfices se font sentir assez durablement, l'expérience montre qu'ils finissent malgré tout par s'estomper progressivement, particulièrement lorsque l'implication des élèves dans des travaux collaboratifs est très ponctuelle. Par conséquent, pour que ces derniers puissent tirer des bénéfices durables du travail collectif, celui-ci doit leur être proposé de manière répétée. Le contenu et les objectifs du projet doivent également être diversifiés. Le fait même de proposer des travaux collaboratifs variés et dans toutes les disciplines suppose que les stratégies développées par les élèves seront nécessairement multiples, enrichissantes, renforçant de fait leur capacité à l'adaptation, ainsi que leur aptitude générale au vivre ensemble.

Bibliographie

- Aden, J. 2008. Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. In : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : éditions Le Manuscrit.
- Agogué, M. 2016. Alex F. Osborn. Le brainstorming, premier outil de support à la pensée créative. In : *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité*. Caen : EMS Éditions.
- Bandura, A. 2007. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Berdal-Masuy, F. Botella, M. 2013. « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil*, n° 48, p. 57-76. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/3314> [consulté le 10 avril 2022].
- Boulitif, A. 2017. *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Collectif 129H. 2007. *Écrire et dire : Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. Mairie de Paris : Commission Européenne/Fond Social Européen. [En ligne] : <https://www.129h.com/slam-formations> [consulté le 20 mai 2022].
- Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Damasio, A. 1995. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Galand, B., Vanlede, M. 2004. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? ». *Savoirs*, n° 5, p. 91-116. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm?contenu=bibliographie> [consulté le 24 mai 2022].

Garcia-Debanc, C, Delcambre, I. 2001. « Enseigner l'oral ? ». *Repères*, n° 24-25, p. 3-21.

Le Breton, D. 1998. *Corps et adolescence*, Yapaka.be. [En ligne] : <https://www.yapaka.be/livre/livre-corps-et-adolescence> [consulté le 24 mai 2022].

Luis, E., Lambois, B. 2015. « Les compétences psychosociales : définitions et état des connaissances ». *La santé en action*, INPES, n° 431, p. 12-16. [En ligne] : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-mars-2015-n-431-developper-les-competences-psychosociales-chez-les-enfants-et-les-jeunes> [consulté le 10 avril 2022].

Perrenoud, P. 1999. *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* [En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html [consulté le 10 mai 2022].

Piccardo, E. 2007. « "Humain, trop humain". Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 19, p. 21-49.

Rizzolati, G., Sinigaglia, C. 2008, *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Vorger, C. et al. 2016. *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale*. Grenoble, France : Presses Universitaire de Grenoble.

Notes

1. Pour plus d'informations sur les tournois officiels, voir le site de la *Ligue Slam de France* : <https://www.ligueslamdefrance.fr/le-slam>.

2. La règle veut que ces interventions se fassent toujours dans un climat de bienveillance et de respect de l'autre, excluant de fait toute forme de protestation agressive ou insultante.

3. À ce propos, voir le livret *Écrire et dire : Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*, rédigé par le collectif de slameurs 129H, notamment la « bombe des rimes » (44), parfois aussi appelée le « lancer de mots », que tous les slameurs avec lesquels j'ai eu l'occasion de travailler ont proposée à mes classes.

4. Certaines activités, qui s'apparentaient à des activités fréquemment utilisées en théâtre ou en yoga, avaient pour but de détendre les élèves, de les habituer à s'approprier l'espace, ou encore de leur apprendre à moduler leur voix.

5. Nous renvoyons à nouveau au guide rédigé par le collectif 129H.

6. Pour plus d'informations sur les activités souvent proposées dans le cadre d'ateliers slam, voir le guide méthodologique édité par le collectif de slameurs 129H.

7. Par exemple, lorsqu'il est demandé au groupe classe de réactiver du lexique autour d'un champ lexical ou d'une thématique, ou encore lorsqu'ils doivent trouver des phrases sur la thématique choisie et avec du lexique trouvé précédemment, pour ensuite les assembler en un texte cohérent.



L'initiation à la pratique musicale par le faire ensemble. Réflexions sur l'Education Artistique et Culturelle comme outil de sensibilisation

Guillaume Deveney

Aix-Marseille Université, France

deveney.guillaume@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2052-4405>



Reçu le 29-07-2022 / Évalué le 19-08-2022 / Accepté le 22-10-2022

Résumé

De grands noms de la sociologie de la culture ont largement documenté notre connaissance de l'acquisition du patrimoine culturel par les individus appartenant à une société donnée. Ces visions trouvent leur écho dans différents dispositifs mis en place par l'Education Nationale, notamment dans celui de l'Education Artistique et Culturelle (EAC). Cet article sera l'occasion, au travers d'exemples concrets et de témoignages de structures culturelles (e.g. association départementale) et académiques (DSDEN) d'interroger le rôle de ce dispositif dans l'acquisition d'un patrimoine culturel par les élèves, et d'évaluer l'impact de ce dernier sur leur ouverture culturelle.

Mots-clés : pédagogie musicale, éducation artistique et culturelle, sociologie de la culture

Discovering musical practice by doing it together.

Discussing Artistic and Cultural Education as a way to raise awareness

Abstract

Great names in the sociology of culture have largely documented our knowledge of the acquisition of cultural heritage. These visions find their echo in various systems put in place by the "Education Nationale", particularly with the Artistic and Cultural Education (ACE). This article will be an opportunity, through concrete examples and testimonies of cultural structures (e.g. departmental association) and scholar administration (DSDEN) to question the role of this device in the acquisition of cultural heritage by students and pupils, in order to assess the impact of the latter on their cultural openness.

Keywords: musical pedagogy, artistic and cultural education, cultural sociology

La formation du citoyen, l'Histoire l'assume depuis longtemps, ce qui ne veut pas dire que seule l'histoire comme discipline est en mesure de la faire. Mais cette formation est nécessaire pour développer un citoyen actif, capable de participer à la discussion démocratique. C'est bien là ce que Paul Ricoeur appelle « la contribution de l'éducation à la sensibilité de l'Etat démocratique institutionnel »

Denis Simard, 1996 : 106.

Construire le citoyen de demain passe par différents vecteurs qui lui permettent de contribuer à la société contemporaine : d'une part, grâce à l'acquisition d'un socle de connaissances communes et, d'autre part, via le développement d'un esprit critique et de savoir-être. L'École joue évidemment un rôle de premier plan dans cette construction, par le biais des enseignements présents dans le cursus de l'élève, mais également au moyen d'actions mises en place en parallèle du programme scolaire. Ce dernier élément est au cœur du présent article : nous nous intéresserons ici aux différents mécanismes permettant l'acquisition de la Culture - ou des cultures - par le biais de différents outils qu'emploie l'institution scolaire.

Comment acquiert-on la culture ? Nombre de sociologues (Bourdieu et Lahire en figure de proue) ont étudié la question pour proposer différents modèles explicatifs. Le but premier de cet article n'étant pas de faire un résumé des théories de la sociologie de la culture (Bourdieu, 1979, Lahire, 2004), nous pouvons synthétiser ces concepts par le constat que l'acquisition du savoir culturel (la fréquentation des œuvres culturelles, terreau essentiel au développement de l'esprit critique) se fait de manière inégale entre les classes sociales (Bourdieu, Passeron, 1964). La constitution d'un capital culturel dépendrait fortement des paramètres que sont la classe sociale et l'accès aux biens culturels, comme l'explique Hervé Glevarec :

Forgé par Pierre Bourdieu, le concept [de capital culturel] possède à la fois une valeur explicative de la reproduction sociale et de la distribution sociale des pratiques culturelles, et une fonction critique, « la critique, non pas de la culture, mais des usages sociaux de la culture comme capital et instrument de domination symbolique » (Bourdieu, Wacquant, 1992 : 206) » (cité par Glevarec, 2018 : 206).

Pour contrer cet effet, un levier, la « bonne volonté culturelle » de Bourdieu (Bourdieu, 1979) permettrait aux individus les moins aisés d'accéder à ces biens culturels.

Ce modèle reste extrêmement schématique, sur ce que l'on entend par « culture » et « biens culturels », tout comme la culture de classe qui est un élément propre à tous les membres du même groupe social. Lahire, dans son ouvrage *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (Lahire, 2004), montre bien les cas où la construction d'une culture individuelle se forme par d'autres moyens que la classe sociale (relations amicales, etc.). Former sa culture proviendrait donc à la fois de la classe sociale mais également des interactions qu'entretiennent les individus au sein d'une société donnée. Ainsi : « être cultivé [selon les théories de Lahire] aujourd'hui, ce serait circuler entre différents univers culturels, ménager des passages entre des registres différents, voire disparates, et bricoler à partir de ces matériaux » (Simard, 2017 : 38). Même si cela donne une vision beaucoup plus complexe du concept de culture, la notion de différences d'accès à des œuvres culturelles et à des formes d'expression artistique restent tout de même présente. C'est, comme le souligne Lahire, le moteur de propositions politiques qui permet de palier à cette situation : « Cette histoire scientifique n'est pas sans lien avec l'histoire politique [...] c'est même sur la base du constat de l'appropriation [...] par l'élite (parisienne) des produits de la plus « haute culture » qu'une partie significative de l'action politique de démocratisation a été justifiée » (Lahire, 2004 : 10-11).

Ainsi, différents moyens permettent d'œuvrer à une sensibilisation des citoyens aux différents modes d'expression culturels : la médiation et la fréquentation des œuvres, les projets artistiques avec des artistes... autant de propositions mises en œuvre afin d'ouvrir l'horizon culturel des élèves aux différentes possibilités qu'offre la culture, et que l'on peut regrouper sous le terme d'« Éducation Artistique et Culturelle » (EAC). Nous nous intéresserons ici aux différentes formes d'actions au sein des établissements scolaires que regroupe ce label, pour l'étudier sous différents angles, en faisant un point sur la définition de ce concept, puis en interrogeant son impact dans le cursus des élèves, notamment dans l'approche de pratiques collectives mises en avant dans les Projets Artistiques Globalisés.

1. Éducation Artistique et Culturelle : une définition

Selon Anne Banford : « [...] L'EAC désigne l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique » (Banford, cité par Bordeaux, 2016 : 20). Un tel projet de sensibilisation se poursuit tout au long de la scolarité de l'enfant, voire la dépasse pour s'étendre à l'ensemble de sa vie (Ministère de la Culture, 2022). Dans le parcours scolaire, objet de notre article, les actions d'EAC s'étendent de la maternelle au lycée, les objectifs des actions variant selon les contraintes et

capacités liées au développement de l'élève (e.g. une action autour de la musique en maternelle s'orientera vers des aspects d'éveil musical et d'apprentissages de chansons simples plutôt que sur un apprentissage technique d'instrument de musique).

Ce dispositif repose sur trois grands piliers : la fréquentation des œuvres culturelles, la rencontre avec des artistes ainsi que l'acquisition de connaissances artistiques et la pratique (Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle, 2018). Ces actions dépassent ainsi le cadre du cours d'éducation musicale, ou d'arts plastique, ou encore des ateliers extra-scolaires de type « club photographie ». Comme le souligne Marie-Christine Bordeaux :

En France, la définition de l'EAC englobe et dépasse largement les enseignements artistiques scolaires obligatoires ; en dehors de ces enseignements, elle est fondée sur le partenariat actif entre enseignants et artistes ou professionnels de la culture (archéologue, architectes, médiateurs culturels, etc.). Ce partenariat n'est pas le seul fait de la France, [...] mais la France l'a défini comme la pierre d'angle de sa politique culturelle et éducative et des dispositifs conjoints donnant lieu à des soutiens publics. (Bordeaux, 2016 : 19).

Parallèlement à ces trois piliers, l'auteure met judicieusement en avant trois pôles autour de l'action EAC : le « voir », désignant la pratique du spectateur, le « faire », une « pratique personnelle dans un cadre collectif » et « interpréter », qui est « relatif à la culture d'un art, à la réflexivité, à la distance critique, à l'expression des points de vue » (Bordeaux, 2018 : 38). L'ensemble de ces éléments participent à l'élaboration des projets d'EAC.

L'idée de partenariat est au centre du dispositif d'EAC : elle permet à un établissement - voire à plusieurs - de participer à l'élaboration d'un projet en lien avec un ou plusieurs artiste(s) en lien avec une ou plusieurs structure(s) culturelle(s) d'un territoire (e.g. une salle de spectacle, un musée, une association culturelle départementale, etc.). Cela permet de mettre en commun des compétences (administratives, artistiques, ou encore dans l'ingénierie de projet) favorisant l'émergence du projet dans les meilleures conditions possibles pour l'équipe encadrante et les élèves. Cette conception de projet n'est pas sans rappeler la définition de François Mairesse concernant les « métaprojets », à savoir « [...] ce qu'on a l'intention de faire et [l'] estimation des moyens nécessaires à sa réalisation » (Mairesse, 2016 : 9).

Les dispositifs d'EAC peuvent prendre différentes formes sur le terrain. Il peut s'agir, par exemple, d'une sortie ou d'une visite culturelle commentée par un médiateur du lieu ou un employé du domaine culturel. Une rencontre sous forme d'échange avec un artiste ou des professionnels du monde culturel, comme le

propose Bordeaux dans la citation précédente, constitue un excellent exemple. Ces deux propositions concernent en effet la fréquentation des lieux et œuvres, la rencontre de professionnels et l'acquisition de connaissances.

Sur le versant de la pratique artistique, deux autres formes de projets se dégagent. On y retrouve des ateliers de pratique encadrés par des artistes professionnels sur une thématique donnée, ou alors un projet associant les élèves donnant lieu à une restitution - publique ou non - du travail effectué. On parlera alors de « Projet Artistique Globalisé » (ou PAG) ou une résidence d'Éducation Artistique. En moyenne, un projet d'EAC couvre un volume horaire de 18 heures (établissements premier degré) à 19 h (second degré) (Thoumelin, Touahir, 2020 : 13).

La coordination de tels projets est généralement double. Elle repose dans un premier temps sur une équipe pédagogique au sein d'un ou plusieurs établissements scolaires. La composition de ce groupe de travail est souvent constituée de professeurs de français, d'histoire-géographie et d'arts plastiques appuyés par des professeurs documentalistes. Ce groupe pilotera pour la durée du projet le lien entre leurs matières respectives (dans le cas de projets du collège au lycée) et les classes concernées (Thoumelin, Touahir, 2020 : 13). Dans un second temps, la coordination générale du projet, dans son inscription logistique et administrative plus globale, sera assurée par les partenaires culturels et l'Inspection Académique, qui feront le lien avec les établissements et les artistes impliqués dans le projet.

Le coût financier de tels projets - notamment les PAG et résidences - étant généralement assez élevés, ces derniers font généralement l'objet de financements croisés. Ainsi, on retrouve très souvent des subventions de la DRAC¹, auxquelles peuvent s'ajouter des dispositifs spécifiques (e.g. les « Fabrique à Musique² » de la SACEM³, appels à projets de fondations⁴), ainsi que des aides de différents partenaires (e.g. associations culturelles) ou des mises à disposition de lieux ou de personnels par les villes dans lesquelles ces actions prennent place.

Ainsi, si nous devons résumer le concept de projet EAC, il s'agit d'une action tendant à la sensibilisation des élèves à une pratique artistique donnée en les mettant en contact avec des œuvres et/ou des artistes, le tout en lien avec une équipe pédagogique au sein des établissements concernés. La mise en pratique reste un des points essentiels de la construction et du développement d'un projet d'EAC sur un territoire, car elle permet aux enfants et adolescents d'expérimenter l'art par le « faire », en se détachant d'une dimension purement théorique. Comme le souligne Bordeaux : « [...] l'EAC permet de combiner trois grands modes historiques de transmission culturelle : par le contact, par les pratiques et par les références au savoirs » (Bordeaux, 2016 : 20).

2. L'Éducation Artistique et culturelle en action

De manière à illustrer la définition proposée dans la section précédente, nous allons prendre pour exemple quelques actions menées dans le cadre des dispositifs d'EAC mises en place dans le département de la Haute-Marne, et plus spécifiquement sur des projets dans le domaine de la musique, mené en partenariat avec l'association départementale Arts Vivants 52, opérateur culturel départemental pour la promotion de la danse, la musique et le théâtre.

Parmi les actions de sensibilisation menées avec des classes de collège et de lycée, on trouve les spectacles « Peace & Love ». Il s'agit d'un spectacle de prévention sur les risques auditifs liés à l'écoute des musiques amplifiées et plus généralement aux mauvaises habitudes concernant l'écoute de musiques (e.g. s'endormir avec un casque sur les oreilles diffusant de la musique pendant notre sommeil). L'association Agi-Son, en partenariat avec le réseau musiques actuelles Grand Est GRABUGE propose donc, en lien avec des acteurs culturels des départements de la grande région, des spectacles éducatifs à destination des collégiens et lycéens afin de prévenir les risques et d'apprendre les bons gestes (e.g. porter des protections auditives dans des concerts amplifiés, etc.), tout en retraçant l'histoire des musiques actuelles, du blues aux musiques urbaines. Sur le territoire haut-marnais, Arts Vivants 52 met en place des séances pour les établissements scolaires du sud du département, en partenariat avec les villes accueillant les spectacles par la mise à disposition d'un lieu, le tout en lien avec les enseignants de physique-chimie et de sciences de la vie et de la terre, ainsi que les infirmières scolaires des différents établissements. Ce projet fait le pont entre des élèves et des œuvres du répertoire des musiques actuelles, des artistes (issus de l'ancienne région Champagne-Ardenne), des lieux de culture (ici la salle de théâtre Michel Humbert de Langres) ainsi que des connaissances sur l'histoire des musiques actuelles, d'acoustique et de physiologie.

Le projet « S'exprimer par le rap, le slam » est un PAG mené au cours de l'année scolaire 2021-2022 avec les collèges Camille Flammarion de Montigny-le-Roi et Françoise Dolto de Nogent. Les professeurs constituant l'équipe pédagogique des établissements étaient constitués d'un professeur d'éducation musicale, deux professeurs de français ainsi que d'une professeure documentaliste. En partenariat avec Arts Vivants 52 et l'association Bernard Dimey, les acteurs du projet ont fait intervenir l'artiste Alan « Sapritch » afin de rencontrer, dans un premier temps les élèves haut-marnais autour de son concert-conférence « Yo », retraçant l'histoire du rap. Puis dans un second temps, l'artiste est revenu sur le territoire pour animer des ateliers d'écriture autour du flow des musiques urbaines. Environ quinze heures d'intervention par classes ont été prévues pour que les élèves travaillent sur la

versification, la technique vocale et la scansion. Le projet s'est conclu par une restitution publique au cours du festival Dimey, événement mettant en avant la chanson française et souhaitant s'ouvrir à de nouvelles esthétiques et à de nouveaux publics.

Dans le cadre d'une résidence d'éducation artistique au sud-est de la Haute-Marne, un projet autour des musiques brésiliennes a vu le jour. Action d'envergure, elle mettait en commun pas moins de 5 établissements scolaires de la Communauté de Communes des Savoir-Faire, depuis la maternelle jusqu'au collège, ainsi que des élèves de l'école de musique municipale de Bourbonne-les-Bains. 200 élèves ont participé au projet de rencontre avec deux artistes d'Aix-en-Provence de la Compagnie « La Roda », avec qui ils ont pu s'initier à la musique populaire brésilienne appelée « choro ». Les élèves ont passé environ une quinzaine d'heures par classe afin d'apprendre des chants brésiliens et de pratiquer différentes percussions typiques de ces répertoires (e.g. pandeiro, surdo). Le projet s'est conclu par deux représentations : la première étant une rencontre des différentes classes participant au projet qui ont pu partager leurs chants respectifs au cours d'une matinée puis, la deuxième représentation, tout public, mettait en scène les classes de collège et de l'école de musique en soirée pour présenter un programme commun dans la salle de spectacle du Casino de Bourbonne-les-Bains.

3. L'Éducation Artistique et Culturelle en réflexion

Les exemples cités précédemment ne sont qu'une fraction des possibilités et des disciplines sur lesquelles peuvent intervenir des projets EAC. Ils montrent toutefois un éventail tout à fait intéressant de propositions artistiques prenant vie au sein des établissements scolaires, tant par la forme de leurs actions (e.g. spectacles de sensibilisations, PAG, etc.) que sur les thématiques abordées (e.g. musique populaire brésilienne, prévention des risques auditifs, etc.).

Ceci étant dit, on pourrait s'interroger sur l'impact de ce type d'action sur le parcours scolaire de l'élève. En effet, en quoi ces projets permettent-ils de construire un véritable « bagage culturel » chez l'élève ? Comment les actions EAC permettent-elles d'éduquer l'individu ? Et, surtout, quels sont les objectifs principaux que les partenaires et instigateurs de ces projets attendent de ces actions ?

Afin d'alimenter la discussion autour de ces questions, nous avons interrogé par le biais d'entretiens semi-directifs deux personnes issues de l'univers culturel haut-marnais : Rémi Sabran, directeur de l'association départementale Arts Vivants 52 ainsi que Geneviève Fondeur, coordinatrice culture de la Division des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) de la Haute-Marne.

Parmi les éléments évoqués par l'ensemble des interrogés, la place de l'intervenant est un des éléments principaux. Par son rôle central dans la réalisation du projet, il insuffle et oriente l'action en fonction de son univers artistique. « L'intervenant est un véritable plus pour l'action culturelle » reconnaît Rémi Sabran⁵. Là où des projets et des ateliers ont une certaine couleur artistique avec des intervenants réguliers - on pense notamment aux musiciens intervenants - l'artiste donne un véritable parti pris esthétique. Une place certes de choix, mais qui peut avoir une incidence notable sur le développement du projet, car « [l'intervenant] doit être intéressant si l'on veut un investissement de la part des élèves », comme le souligne Geneviève Fondeur⁶. Cet intérêt de l'élève peut être suscité de diverses manières, mais ces dernières sont généralement liées au parcours de vie des artistes sélectionnés. En témoignant de son expérience, de ses choix - artistiques ou non - l'intervenant apporte aux élèves une vision singulière d'un chemin qu'il a emprunté, souvent loin des parcours scolaires classiques, pour en arriver à cet instant de rencontre avec les élèves. Le lien qui se crée entre élève et intervenant est fondamental à la réussite des projets EAC. L'action culturelle et les projets qui en découlent résultent avant tout d'une rencontre humaine, d'un véritable dialogue entre élève et artiste autour d'un objet culturel commun : une danse, un chant, une pièce de théâtre, etc. Ce dialogue fait que l'ensemble des parties prenantes du projet gagnent en expérience. Comme le remarque Denis Simard : « Personne ne devient un être humain seul. On relira les mots de Charles Taylor : « C'est par ces échanges avec les autres qu'un individu acquiert les langages nécessaires à sa définition » (1992 : 48) » (Simard, 2017 : 36).

Ce temps de travail partagé entre élève et artiste tout au long du projet donne une portée plus grande à l'action d'EAC, notamment parce qu'elle permet de développer son patrimoine culturel, non par l'étude théorique en salle de classe, mais par la découverte pragmatique des contenus artistiques. Une sensibilisation à la musique contemporaine pour des classes en zone REP +⁷ prend tout son sens quand le public ciblé n'a pas l'habitude de pratiquer ou d'assister à des représentations de cet art. « Cette rencontre avec l'artiste cherche à faire réagir l'élève, à l'amener sur un terrain qu'il n'a pas l'habitude de fréquenter » explique Rémi Sabran. Un contact entre des univers parfois clairement éloignés permet de mieux comprendre la différence, d'alimenter la discussion autour de l'esthétique et des choix artistiques. Geneviève Fondeur remarque également que « L'action d'EAC permet aussi de mettre en perspective les contenus abordés en classe ». Les élèves verront sous un angle nouveau, si ce n'est inattendu, certaines disciplines qui pourraient sembler de prime abord assez éloignées du monde artistique. Un excellent exemple est l'importance de la discipline physique-chimie pour

appréhender le phénomène sonore, associé à la physiologie de l'oreille, permettent de mieux comprendre les problématiques que soulève l'écoute des musiques amplifiées sans en avoir conscience. Ces changements de perspectives proposés par les actions d'EAC que vivent les élèves ne sont pas sans rappeler les propos de Jauss : « La distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience » (Jauss cité par Bordeaux, 2016-2017 : 31). La différence entre situation familière, connue de l'élève, et découverte d'un style inconnu s'opérant par le biais du projet artistique donne tout l'intérêt à l'EAC afin d'enrichir son bagage culturel, et lui permettre de développer ses horizons d'attente, pour paraphraser les propos de Jauss.

« Le projet change le positionnement de l'élève », remarque Geneviève Fondeur. En effet, la construction des projets artistiques d'EAC fait sortir l'élève d'un cadre de cours classique, avec les rôles entre enseignant et apprenant clairement définis dans l'acquisition des savoirs (Houssaye, 2000). Ce changement s'opère à deux niveaux. Premièrement, par le changement de lieu d'enseignement : souvent pour ce type de projet l'intervention de l'artiste fait sortir les enfants de leur classe, même si c'est pour rester au sein de l'établissement scolaire (salle multimédia, etc.). Les générales et restitutions publiques peuvent également mener l'élève dans des lieux de spectacles professionnels (e.g. salle de concert, scène conventionnée, etc.), leur permettant de mieux appréhender la construction des spectacles par la fréquentation des lieux culturels et des personnels techniques présents dans ces lieux. Deuxièmement, et comme le souligne la coordinatrice culturelle de la DSDEN, « Le processus au sein du projet n'est pas descendant comme pourrait l'être un cours en classe ». Élèves et enseignants, qui ont l'habitude de la répartition des rôles entre enseignant et apprenants, se retrouvent généralement sur un pied d'égalité face à différentes pratiques artistiques. Chacun apporte à son niveau une proposition dans le cadre du développement du projet : cela semble renvoyer à l'idée d'activité didactique comme « coaction » du formateur et de l'élève dans le cas présent (Sensevy, 2008 : 43). L'élève, hors de ce cadre scolaire, peut également se révéler différemment au sein du groupe participant à l'action, le valorisant d'une manière qu'il n'aurait pas forcément pu envisager dans la classe. La pédagogie développée dans ce cadre sort ainsi des exercices habituels produits en classe, pour apporter un autre éclairage aux savoirs et compétences, dans la droite ligne d'une « pédagogie de projet », plaçant l'élève dans un cadre d'apprentissage différent sur des contenus qu'il n'a pas l'habitude de manipuler, mais qui lui permettront d'expérimenter par le *faire* des disciplines artistiques au regard des

contenus scolaires habituels. On peut parler ici d'action didactique dialogique dans le sens prôné par Taylor (Sensevy, 2008 : 43).

Ainsi, « le projet doit s'inscrire dans un projet plus global » note le directeur d'Arts Vivants 52. « Si l'enseignant se contente d'aller voir un film, ce n'est pas une action EAC » poursuit-il. Cette inscription globale se fait d'abord dans les savoirs et disciplines sollicitées et *in extenso* par les enseignants mobilisés dans l'équipe pédagogique du projet. Comme le précise la charte l'Éducation Artistique et Culturelle :

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur l'engagement mutuel entre différents partenaires : communauté éducative et culturelle, secteur associatif et société civile, Etat et collectivités territoriales. L'EAC relève d'une dynamique de projets associant ces partenaires (conception, évaluation, mise en œuvre) » (Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle, 2018).

Elle se poursuit également sur le plan territorial, par l'entremise des partenaires culturels mobilisés. L'interaction des établissements scolaires et du milieu culturel permet d'inscrire le projet dans une dimension territoriale, en faisant connaître les lieux culturels et le catalogue d'activités culturelles qu'ils offrent, tant aux élèves qu'à leurs parents, mais aussi de proposer une portée artistique et culturelle en montrant que l'acquisition de savoir peut s'opérer en dehors des murs de l'école, et permettre aux élèves comme aux artistes de présenter le résultat de leur action dans des conditions d'excellente qualité (e.g. mise à disposition de techniciens professionnels, de matériel techniques spécifiques, etc.).

4. Projets artistiques et impact sur la scolarité de l'élève

Comme nous avons pu le voir au cours de cet article, les projets d'Éducation Artistique et Culturelle sont l'occasion pour les élèves des établissements scolaires de découvrir sur une période déterminée des pratiques artistiques qui leur sont généralement éloignées. Ces actions sont l'occasion pour les élèves d'expérimenter d'autres formes d'enseignement, en développant une compréhension des disciplines artistiques par le faire, en pratiquant directement avec l'artiste intervenant. Par ce changement de posture et le dialogue avec l'artiste tout au long des séances, l'élève pourra découvrir d'autres formes esthétiques, ou dans de plus rare cas renforcer ses connaissances sur le sujet.

Cependant, dans l'ensemble des entretiens sur la question de l'EAC, la notion de la qualité du geste technique n'a jamais été évoquée par les personnes interrogées.

Dans l'évaluation des projets d'EAC, Marie-Christine Bordeaux fait le même constat :

Cependant, les objectifs sont dissymétriques : ils sont nombreux et clairement formulés dans le registre des bénéfices scolaires et comportementaux (dits « extrinsèques »), mais plus rarement et plus flous dans celui des bénéfices artistiques et culturels (dits « intrinsèques »). [...] Lorsque les institutions s'interrogent sur les retombées de leur investissement dans ce domaine, ou doivent produire des justifications, c'est la perspective « extrinsèque » qui s'impose. C'est le cas dans beaucoup de travaux mesurant l'impact de la musique sur les compétences scolaires ou sur le développement d'une créativité sans lien véritable avec la création artistique. (Bordeaux, 2017 : 29).

Et pour cause, l'objectif principal est de faire découvrir les pratiques artistiques, d'aborder des univers esthétiques que les élèves n'auraient pas recherché de leur propre chef, soit par méconnaissance, soit par a priori. Nous laisserons Marie-Christine Bordeaux conclure cet article par cette assertion représentant - selon nous - tout l'intérêt des projets EAC :

Il s'agit moins de danser que de faire partager une expérience de la danse ; il s'agit moins de jouer la comédie que s'approprier le langage théâtral et comprendre, par la technique du jeu dramatique la dialectique de la distanciation et de l'engagement dans le jeu [...]. (Bordeaux, 2018 : 39).

Bibliographie

Bordeaux, M-C. 2016-2017. « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». *Quaderni*, n° 92, p. 27-35.

Bordeaux, M-C. 2018. L'éducation artistique : entre médiation culturelle et éducation non-formelle. In : *Culture et éducation non-formelle*. Québec, Université du Québec, p. 33-46.

Bourdieu, P. 1979. *La distinction*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. [1964]1985. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Glevarec, H. 2018. « Du 'Capital culturel' au savoir. Critique des usages substantiels et cognitifs d'un rapport social arbitraire ». *Sociologie et Sociétés*, Vol. 50, n° 1, p. 205-234.

Haut Conseil à l'Éducation Artistique et Culturelle, 2018. « Charte pour l'Éducation Artistique et Culturelle ». [En ligne] : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle> [consulté le 10 avril 2021].

Houssaye, P. 2000. *Le triangle pédagogique*. Paris : Editions P. Lang.

Lahire, B. 2004. *La culture des individus : Dissonance culturelle et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Mairesse, F. 2016. *Gestion de projets culturels*. Paris : Armand Colin.

Ministère de la Culture et de la Communication, 2022. « L'EAC sur tous les temps de la vie ». [En ligne] : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/L-EAC-sur-tous-les-temps-de-la-vie> [consulté le 25 avril 2022].

Sensevy, G. 2008. « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 39-50.

Simard, D. 2017. « Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique ». *Éthique en éducation et en formation*, n° 3, p. 30-46.

Thoumelin, C., Touahir, M. 2020. « L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019 ». *Culture Chiffres*, n° 3, p. 1-20.

Notes

1. Direction Régionale des Affaires Culturelles

2. Cf. <https://aide-aux-projets.sacem.fr/actualites/les-fabriques-a-musique/les-fabriques-a-musique---presentation>

3. Société des Auteurs, Compositeurs et Éditeurs de Musique. Il s'agit d'une société de collecte des droits d'auteurs pour leurs sociétaires, proposant également tout un champ d'aides et appels à projets musicaux.

4. Cf. <https://www.fondationcarasso.org/art-citoyen/>

5. Entretien réalisé le 12 avril 2021.

6. Entretien réalisé le 8 avril 2021.

7. Réseau d'Éducation Prioritaire. Un établissement intégrant ce réseau bénéficie des différentes politiques territoriales sur l'Éducation Prioritaire. Ces établissements sont généralement situés dans des zones géographiques isolées dont la population présente de grandes inégalités sociales impactant les chances de réussite des élèves de cette zone.



ISSN 1951-6088
ISSN en ligne 2260-653X

Autobiographie dessinée dans la littérature graphique mondiale. L'applicabilité didactique de *Marzi*

Gyula Maksa

Université de Pécs, Hongrie
maksa.gyula@pte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5733-0033>

Laura Klára Lukács

Université de Pécs, Hongrie
lukacs.laura@pte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-6945-1289>



Reçu le 20-07-2022 / Évalué le 17-08-2022 / Accepté le 22-10-2022

Résumé

Cet article traite de l'applicabilité didactique de la bande dessinée *Marzi* du dessinateur français Sylvain Savoia et du scénariste polonais Marzena Sowa. Cette bande dessinée est parue dans le *Journal de Spirou*, suivant l'adhésion de la Pologne à l'Union européenne en 2004. Notre objectif est de définir la place de l'édition intégrale de cette bande dessinée dans le champ de la littérature graphique mondiale, explorer ses rapports à la culture de la bande dessinée franco-belge au sein de laquelle elle a été publiée et présenter ses caractéristiques qui la rendent adaptable pour des fins didactiques dans le domaine de la médiation culturelle et de l'éducation transculturelle.

Mots-clés : bande dessinée, roman graphique, médiation culturelle, socialisme réel, Pologne

Autobiography in Graphic World Literature. The didactic applicability of *Marzi*

Abstract

This article discusses the pedagogical applicability of the comic strip *Marzi* by French cartoonist Sylvain Savoia and Polish scriptwriter Marzena Sowa. This comic strip appeared in the *Journal de Spirou*, following Poland's accession to the EU in 2004. Our aim is to define the place of the graphic novel edition of this comic strip in the field of graphic world literature, to explore its relationship to the culture of the Franco-Belgian bande dessinée in context of which it was published, and to present its characteristics which make it adaptable for didactic purposes in the field of cultural mediation and transcultural education.

Keywords : bande dessinée, graphic novel, cultural mediation, real socialism, Poland

Introduction

Marzi par Sylvain Savoia et Marzena Sowa fait partie des bandes dessinées qui représentent des expériences locales de manière transculturelle. Conséquemment, nous attirons l'attention au fait que ce type de bande dessinée peut être adapté pour l'application dans l'enseignement. Nous cherchons à répondre à la question de savoir comment ce type de bande dessinée peut être intégré dans la pratique pédagogique, pour la raison qu'il médiatise les expériences locales dans la sphère globale de la littérature mondiale et des romans graphiques. D'abord, nous présentons brièvement la scène de la littérature graphique qui prend forme dans les courants transculturels de la littérature mondiale dans laquelle apparaît l'édition intégrale de *Marzi*, puis nous décrivons l'émergence du roman graphique et son contexte culturel plus étroit. Enfin, nous utilisons le cadre théorique de Patrick R. Moran afin d'illustrer les possibilités d'exploitation pédagogique de *Marzi*.

1. La bande dessinée en tant que culture médiatique et la littérature graphique mondiale

Après l'étude culturelle des médias et l'institutionnalisation des études sur la bande dessinée, on peut considérer la bande dessinée comme un média ou, pour aller plus loin, comme une culture médiatique (ou une médiaculture : Maigret, Stefanelli, 2012). Dans ce cas, les médias désignent les institutions, les technologies et les pratiques sociales qui organisent la production, la création et l'utilisation des textes (des produits) médiatiques. Il y a donc un côté technologique et un côté institutionnel aux médias, mais en même temps les pratiques sociales associées à ces institutions et technologies sont également intégrées dans cette notion de médias (Gaudreault, Marion, 2000 : 25-28). Cette conception des médias permet également de définir les domaines de recherche plus larges que les spécialistes de la bande dessinée ayant un point de vue d'études des médias peuvent poursuivre : (1) l'industrie, la production et la distribution, (2) les bandes dessinées en tant que textes médiatiques et produits et (3) l'étude de ses publics, ses usages.

Cependant, il est également important de considérer la bande dessinée comme un média des variations historiques et culturelles. Historiquement, elle a une identité dynamique (Gaudreault, Marion, 2000 : 31-33). Depuis sa naissance au XIX^e siècle, elle a été en mouvement, elle n'est pas restée la même, mais n'est pas devenue complètement différente non plus. Elle a évolué dans différentes cultures médiatiques et sur différents supports (par exemple, la presse imprimée, le cinéma, l'affiche, la télévision, etc.). Il existe de nombreuses variantes, comme le manga japonais, le manhwa coréen, la bande dessinée francophone, le

comics nord-américain, et ceux-ci ne sont pas homogènes eux-mêmes non plus. Il existe également de nombreux liens entre ces variantes, et souvent les identités dynamiques des variantes culturelles de la bande dessinée ne sont pas séparées. Dans une perspective mondiale, une recherche sur les courants transculturels au sein du média bande dessinée, voire une perspective géopolitique populaire, peut donc se justifier.

Parallèlement, la notion d'une sorte de « littérature mondiale » (World literature, Weltliteratur) de la bande dessinée, en particulier des romans graphiques, est apparue récemment dans divers contextes (Ball, 2018 ; Kuhlman, Alaniz, 2020). Bien que la bande dessinée ait fait l'objet de nombreuses réflexions théoriques depuis son invention par Rodolphe Töpffer en tant que genre littéraire ou du moins en tant que phénomène littéraire, la notion de « littérature mondiale » est redécouverte précisément en relation avec la bande dessinée en tant que média qui existe dans des variations culturelles et qui est façonnée par des courants transculturels.

L'expérience des études sur le manga semble avoir été la première à évoquer une perspective comparative transnationale et transculturelle (Berndt 2010) qui a ravivé le concept de « littérature mondiale » tel qu'il est façonné par les processus d'échange culturel en relation avec la bande dessinée (Kuhlman, Alaniz, 2020 : 12 ; Schmitz-Emans, 2013). Par conséquent, l'ensemble de la littérature graphique mondiale n'est ni une union de variétés linguistico-culturelles de bandes dessinées en tant qu'ensembles, ni une section transversale de ces ensembles dont les éléments sont des chefs-d'œuvre désignés par un canon global ou mondial. La participation canonique de chaque œuvre à la littérature mondiale se révèle plutôt à travers son rôle dans les processus d'échanges culturels.

2. Les œuvres francophones dans l'espace mondial du roman graphique

Dans ce contexte, le roman graphique semble se présenter comme un nouveau paradigme au sein de la littérature mondiale, la « littérature graphique mondiale » (Schmitz-Emans, 2013). Une évolution notable de l'espace culturel mondial, qui prend également forme à travers le média de bande dessinée, est la prolifération de sous-genres de romans graphiques dans différentes cultures de la bande dessinée, qui sont désireux de représenter et de transmettre des expériences locales.

Depuis le tournant du millénaire, les exemples sont nombreux dans le roman graphique francophone, et au moins trois groupes de genres semblent émerger à cet égard. (1) D'une part, il y a les autobiographies de l'enfance et de la jeunesse de l'auteur, comme les mémoires graphiques de Marjane Satrapi, Zeina Abirached ou, plus récemment, Riad Sattouf, qui, à travers les traductions, semblent faire

partie d'un canon littéraire graphique mondial en devenir (Reyns-Chikuma, Lazreg, 2018). (2) D'autre part, on peut mentionner le reportage en bande dessinée de type roman graphique et le journalisme en bande dessinée, également influencés par les œuvres de Joe Sacco. (3) Troisièmement, elle comprend les bandes dessinées d'expatriation, dans lesquelles le narrateur/protagoniste se déplace dans un autre pays, un environnement linguistique/culturel étranger au sien, comme les romans de Guy Delisle sur l'expérience quotidienne de l'expatrié en Corée du Nord, en Chine, en Birmanie et en Israël/Palestine, et ses relations avec les locaux et avec les autres expatriés. Les œuvres de Guy Delisle tentent de transmettre l'expérience de la vie quotidienne à la manière des romans graphiques autobiographiques, en s'écartant de la tradition canonique de la littérature de voyage et des récits médiatiques sur le voyage (Bulić, 2012). Grâce à leurs traductions et à leur reconnaissance professionnelle internationale, ces livres semblent faire partie d'un canon émergent de la littérature graphique mondiale.

L'analyse de Lisa Auquier de *Chroniques de Jérusalem* de Guy Delisle aborde en détail la problématique de la bande dessinée documentaire : le terme a un sens étroit qui le distingue de la bande dessinée de reportage, ainsi qu'un sens plus large qui inclut la bande dessinée historique non autobiographique (Auquier, 2015). Les autobiographies, les mémoires graphiques, les reportages en bande dessinée, les bandes dessinées d'expatriés et les bandes dessinées documentaires utilisent souvent des procédés qui peuvent être considérés comme des effets d'authentification pour représenter et transmettre des expériences locales (pour en savoir plus sur ces procédés dans le contexte du journalisme en bande dessinée, voir Bake, Zöhrer 2017 ; Duncan, Taylor, Stoddard, 2016 : 154-158 ; Weber, Rall, 2017).

Il existe également des romans graphiques qui, tout en façonnant l'espace mondial de la littérature graphique, ne peuvent être clairement classés dans ces trois groupes, bien qu'ils fassent également appel à des procédures d'authentification. C'est le cas du roman graphique franco-ivoirien de l'écrivaine Marguerite Abouet et le dessinateur Clément Oubrerie, *Aya de Yopougon* (six tomes entre 2005 et 2010) qui rompt à la fois avec les images stéréotypées qui se sont constituées à travers les médias européens et avec la tradition exotique de fictions populaires de l'Occident qui a dominé la bande dessinée franco-belge populaire du milieu du XX^e siècle. Ce roman graphique franco-ivoirien est remarquable du point de vue de l'efficacité de la transmission entre les différents espaces géoculturels, en médiatisant de manière transculturelle les expériences locales (Maksa, 2020).

Dans ce qui suit, nous discuterons d'une bande dessinée qui, comme *Aya de Yopougon*, est capable de transmettre entre les espaces géoculturels. *Marzi*, un mémoire graphique qui se déroule en Pologne dans les années 80, rompt avec les

images stéréotypées de bande dessinées issues de la guerre froide tout en répondant aux attentes du champ éditorial francophone.

3. *Marzi* : une autobiographie dessinée, une œuvre transculturelle

Marzi est une bande dessinée d'un dessinateur français, Sylvain Savoia et d'un scénariste polonais Marzena Sowa. Les premières planches sont parues dans *Spirou* dès décembre 2004. Après la prépublication, elles ont été éditées en albums chez Dupuis, suivant les conventions du format traditionnel de la bande dessinée francophone. Ces albums de quadrichromie et de couverture cartonnée visent un public enfantin ou familial. Pour atteindre un lectorat adulte, le matériel des albums a été réédité dans une intégrale de trois volumes, pareil à un roman graphique avec un nouveau format carré, les volumes plus épais et les couleurs ternes (Glaude, 2017b : 88). Dans notre article, nous prenons l'intégrale comme corpus (Savoia, Sowa, 2008 ; 2009 ; 2017), car c'est la version de la bande dessinée qui a été traduite en plusieurs langues et grâce à son format roman graphique, cela se prête mieux à la diffusion sur le marché international de la bande dessinée (Glaude, 2017b : 90). Pour cette raison, cette disposition peut atteindre potentiellement le plus l'audience internationale et donc, qui peut entrer dans le dynamisme de la communication transculturelle. Les deux premiers volumes de l'intégrale sont parus en 2008 et 2009, tandis que le troisième en 2017. Les volumes se suivent dans un ordre chronologique, le premier concerne la période 1984-1987, le deuxième parle des événements de l'année de la transition, 1989, tandis que la période du dernier volume n'est pas spécifiée sur la page de titre, mais le lecteur comprend que l'histoire se déroule en 1990. Il convient de noter que les deuxième et troisième volumes contiennent d'abondants paratextes. Le deuxième volume contient divers suppléments : illustrations d'hommage réalisées par d'autres dessinateurs, entretiens avec les proches de Marzena Sowa, photographies des personnages et des lieux où se déroule l'histoire de *Marzi*. Le dernier volume se termine par un post-scriptum qui clarifie les attitudes et les intentions de l'auteure vis-à-vis de son œuvre. Elle positionne *Marzi* comme une bande dessinée autobiographique, historique mais aussi subjective : inspirée par son expérience d'enfance qui est d'un certain point de vue généralisable, mais qui reste néanmoins son histoire de vie individuelle.

Marzi correspond à la définition de la littérature autobiographique (Lejeune, 1975 : 13-15) à bien des égards : c'est un récit rétrospectif qui révèle l'histoire de la vie d'une personnalité tout en étant une chronique des changements sociaux et politiques de son époque. En ce qui concerne l'identité de l'auteur, du personnage principal et du narrateur, Benoît Glaude distingue une voix autodiégétique introspective, celle du *Marzi*-personnage, et un commentaire extradiégétique rétrospectif

qui souvent réinterprète les événements du passé à la lumière du moment présent du récit. Ce dernier peut être attribué à la Marzi-adulte, donc à l'auteure implicite qu'on identifie avec le scénariste Marzena Sowa (Glaude, 2017a : 7). L'identité du narrateur et du personnage est toutefois exprimée dans le texte par la narration en première personne (Lejeune, 1975 : 15), et le personnage et le scénariste portant le même nom (Marzi étant le diminutif de Marzena) la bande dessinée précise que ces deux sont identiques aussi. Les paratextes renforcent ce caractère autobiographique par un défilé des évidences, les documents originaux reproduits dans les volumes : le premier devoir de français de Marzi (III. 15), photographies de famille (II. 190-133), le portrait du scénariste au dos de la couverture à moitié dessiné, à moitié photographié.

Marzi s'inscrit dans une tendance de romans autobiographiques-autofictionnels polonais sur le thème du socialisme réel tardif, écrits au début des années 2000 par des auteures polonaises (Mrozik, 2021). Ces auteures racontent leur enfance et leur adolescence dans les années 70 et 80 du point de vue d'une femme adulte, tout en évoquant leurs expériences de la transition politique et économique du socialisme réel vers une démocratie libérale et le capitalisme. La forme autobiographique permet de positionner ces textes comme témoignages de ce changement historique : elles parlent de leurs propres expériences et de celles de leur famille, encadrées dans l'histoire de la Pologne. Dans ces romans, le personnage principal est le moi-enfant de l'auteure, donc une jeune fille. Symbole de révolte, la jeune fille est à la fois le signe de la soumission et du dépassement de ce statut subordonné, parallèlement à l'accession de la Pologne à l'indépendance vis-à-vis de l'URSS (Mrozik, 2021 : 17-19). Ces auteures, ainsi que Marzena Sowa, mettent l'accent sur leurs premières expériences de liberté par rapport aux contraintes de la vie quotidienne en République populaire de Pologne (désormais PRL) : les files d'attente, les tickets de rationnement, le manque de commodités et les restrictions de voyage.

Les planches de *Marzi* sont organisées de manière à ressembler à un album de photographies de famille : quatre panneaux sont disposés « en gaufrier » régulier. Dans les cartouches, une voix-off abondante accompagne les images, comme si le narrateur nous racontait l'histoire de son enfance par rapport des images nettement organisées dans les archives familiales (Mihăilescu, 2012 : 53-54 ; Stańczyk, 2014 : 192-193). Il faut cependant noter que le type d'album de photographies montré ici révèle une modalité d'utilisation plus récente de l'appareil : les photographies capturent le quotidien de la vie de Marzi et de sa famille, et pas seulement les moments les plus distingués de leur histoire de vie. La plupart des albums de photographies de l'époque socialiste contiendraient plutôt des images des différentes célébrations des étapes de la vie : les fêtes en famille (II. 40-45), les anniversaires

(II. 14-25) et la remise des diplômes à la fin de l'année scolaire (III. 92-100). Bien que ces thèmes soient également abordés dans *Marzi*, la plupart des planches se concentrent sur les banalités de la vie d'une famille ouvrière : les travaux de la campagne (II. 69-78), les files d'attente (I. 31-40), les journées à l'école et les jeux d'enfants sont plus souvent évoqués que les fêtes. Comme cette organisation et la diversité des sujets illustrent, *Marzi* ne propose pas donc une histoire de vie cohérente, mais une série d'épisodes sur des expériences personnelles et des souvenirs d'enfance. Ces épisodes sont compilés en un grand récit par le lecteur qui les interprète dans le cadre de l'intrigue d'une histoire de vie (Steiner, 1988 : 36). C'est, donc, le lecteur qui projette le cadre de la biographie sur les micro-récits de *Marzi*, et c'est lui qui crée le récit-maître qui les inclut tous : l'intrigue de l'histoire de l'enfance de Marzena Sowa.

4. Exploitation pédagogique de *Marzi* dans l'éducation transculturelle

Marzi est apparu dans le sillage d'une entreprise didactique du journal *Spirou*. Au début des années 2000, la revue souhaitait élargir son lectorat en lançant des campagnes de sensibilisation et d'éducation, dont l'une avait pour objectif de diffuser les idées de l'eupéanisme (Glaude, 2017a : 3). En 2006, le journal a créé une série de numéros thématiques traitant les cultures de la bande dessinée des pays différents. Le numéro du 26 juillet, sous le titre *Spytek : Czas na Polskę* a présenté des œuvres des dessinateurs polonais (Glaude, 2017b : 91). Comme une bande dessinée capable de divertir et instruire son lectorat, *Marzi* faisait partie de plusieurs campagnes éducatives de *Spirou*, comme celle de l'antiracisme avec le mini-récit *Cygan* (Glaude, 2017a : 10), plus tard repris dans l'intégrale (II. 154-159). Dans ce qui suit, nous souhaitons présenter les caractéristiques de *Marzi* qui le rendent adaptable à un usage éducatif.

Marzi possède les qualités de généralisation et de schématisation au niveau du format et du contenu, ce qui rend l'histoire interprétable et agréable à travers un éventail de cultures européennes. La bande dessinée reprend le style graphique de *Spirou*, où les personnages sont souvent enfantins et joyeux, aux grands yeux et têtes et la représentation donne un effet de mouvement permanent. Ce style est dans un fort contraste avec le style visuel choisi par Andreea Chirică dans son roman graphique *The Year of the Pioneer* (2011). Son œuvre parle d'un sujet similaire que *Marzi*, du socialisme réel des années 1980 du point de vue d'une jeune fille, mais pas en Pologne, sinon en Roumanie. Par contre, chez Chirică, le point de vue d'un enfant va de pair avec un dessin naïf et une utilisation du langage enfantin (Precup, 2020 : 247-253). En revanche, le style visuel choisi par Sylvain Savoia et Marzena Sowa est bien établi et ancré dans les traditions de la bande dessinée francophone.

La forme permet donc de toucher un public franco-belge, et dans un cercle plus large, tous ceux qui lisent les albums et regardent les dessins animés créés à partir des bandes dessinées du *Spirou* (*Les Schtroumpfs*, *Spirou et Fantasio*, *Marsupilami*, *Kid Paddle*, etc.). Avec le changement de colorisation, le roman graphique est en mesure de toucher un public encore plus général, comprenant les adultes qui constituent le lectorat du roman graphique d'auteur.

Pour atteindre son public cible hétérogène, le roman graphique est construit sur des expériences personnelles générales. Le lecteur les associe à ses propres expériences d'enfance, ce qui rend l'œuvre compréhensible pour des personnes provenant d'autres zones géoculturelles également (Stańczyk, 2014 : 192). Grâce à cette caractéristique même, le récit devient porteur d'une mémoire collective transgénérationnelle, de sorte qu'il peut également fonctionner comme un outil de transfert de connaissances et des souvenirs à la deuxième génération des immigrés polonais, ou aux lecteurs polonais ou d'Europe Centrale et de l'Est nés après 1989, qui n'ont pas d'expérience directe de l'ère socialiste. La pratique du codage de la mémoire intergénérationnelle dans les récits peut être observée dans d'autres communautés ethniques, comme cela est illustré dans la recherche de Mónika Fodor explorant les récits de mémoire qui se transmettent dans les familles d'Américains d'origine européenne (Fodor, 2020). Lorsque *Marzi* parle des sujets telles que la mort d'une grand-mère, les disputes avec les parents et les colonies de vacances, elle évoque chez le destinataire des expériences fondamentales que des personnes d'autres époques et d'autres pays peuvent également vivre, ce qui leur permet d'interpréter des œuvres d'autres époques et d'autres cultures qui ne sont pas les leurs.

En lisant et en étudiant des œuvres d'art, nous pouvons acquérir des connaissances sur la société grâce à l'interprétation et à la compréhension des produits culturels. Cette façon de diffuser les connaissances diffère de l'approche positiviste, où l'explication des phénomènes est déterminée par l'observation et la collecte de données (Daradics, 2021 : 79). D'une certaine manière, *Marzi* réunit les deux perspectives. C'est une histoire de bande dessinée, une œuvre du neuvième art, mais les considérations de l'instruction positiviste ont également été prises en compte par les auteurs. *Marzi* est structuré de manière à ce que les informations factuelles, les événements historiques et les éléments caractéristiques du monde matériel de l'époque soient présentés de manière précise et pédagogique. L'objectif de ces images et séquences d'images didactiques n'est pas caché : permettre au lecteur de chercher des explications aux questions soulevées dans la bande dessinée autour de la culture et l'histoire de la PRL, sur la base des informations obtenues par la bande dessinée.

Dans ce qui suit, nous donnons les raisons pour lesquelles *Marzi* est un support pédagogique particulièrement adaptable aux situations éducatives transculturelles, où la médiation entre plusieurs cultures est une nécessité. *Marzi* est apparu dans un tel contexte historique où c'était exactement le cas : les premières bandes ont été publiées en 2004, lorsque la Pologne et neuf autres pays ont adhéré à l'Union européenne. Près de deux dizaines d'années plus tard, la même question est tout aussi actuelle qu'autrefois. Selon un dossier dédié à l'éducation pluri-lingue et interculturelle dans *Le français dans le monde* (n° 427, 2020), revue de la Fédération internationale des professeurs de français, une acceptation des cultures étrangères devient une nécessité croissante dans les classes pluriculturelles de plus en plus présentes dans les écoles autour du monde et dans l'Union européenne aussi (Beacco, Coste, 2017). Ce besoin est néanmoins présent de longue date en Europe (CEC, 1958), où la création d'un sentiment de citoyenneté et d'identité européenne pouvait se faire par le biais de l'éducation transculturelle, grâce à laquelle il est possible de déconstruire les stéréotypes et de fournir à l'apprenant des perspectives multiples.

Les bandes dessinées en général peuvent être considérées comme des bons outils pour aborder les connaissances culturelles, sociales et historiques dans tout niveau et modalité de l'enseignement, au cours d'histoire, de littérature, des sciences et de langue étrangère dans l'éducation civile scolaire et périscolaire, mais hors des conditions institutionnelles d'enseignement aussi (Rouvière, 2013 ; De la Croix, Andriat, 1992 : 103-107). La bande dessinée, comme média narratif dans la plupart des cas peut transmettre une histoire. L'organisation des informations dans un récit rend l'apprentissage plus mémorable et plus accessible sur le plan affectif (Shank, Abelson, 1995 : 1-10). Les récits engagent le lecteur et son affection peut être exploitée pour des fins pédagogiques comme la génération et la soutenance de la motivation. Il y a donc plusieurs raisons pour lesquelles l'intégration de la bande dessinée dans l'enseignement scolaire est souvent propagée (par exemple Seck, 2018 : 17). Pour l'enseignement des cultures étrangères et pour la médiation transculturelle dans l'enseignement de langue, Patrick R. Moran a élaboré un cadre des connaissances culturelles (Cultural Knowings Framework) qui se compose de quatre constituants : connaître le sujet (Knowing About), connaître comment (Knowing How), connaître pourquoi (Knowing Why) et connaître soi-même (Knowing Oneself) (Moran, 2011 : 15). Dans ce qui suit, nous montrons à travers des exemples comment ces quatre aspects sont présentés dans *Marzi* qui représente les éléments de la culture et les événements historiques tout en mettant ces sujets en contexte de l'histoire de l'enfance du protagoniste.

La connaissance du sujet (Knowing About) se construit en collectionnant et en organisant des informations sur la culture étudiée. Ce sont les faits et des données des savoirs sur les produits, des pratiques et les perspectives de cette culture (Moran, 2011 : 15-16). Dans *Marzi*, les planches qui montrent des spécialités polonaises comme le *pierogi* sont utiles à propager des informations sur ces produits de la culture polonaise : la bande dessinée montre ce qu'est le *pierogi*, énumère les ingrédients de la farce et explique comment il est préparé et mangé (I. 66). Souvent, comme dans le cas du *pierogi*, quand les objets évoqués par la bande dessinée n'ont pas de nom français, ils sont appelés sur leur nom polonais. Dans le voix-off, l'auteur-scénariste ajoute un équivalent convenable ou une explication supplémentaire. De tels problèmes de traduction se manifestent par exemple dans le cas de la cueillette des *bazies*, des fleurs typiques de la Pologne (I. 73.), et les *pierzynas*, des couettes spéciales contre le froid (I. 116.). Il s'agit d'objets ancrés dans le contexte culturel de la PRL, qui restent largement inaccessibles pour l'imagination d'un individu qui ne provient pas du même contexte géoculturel. Pour réussir à la médiation transculturelle de la connaissance de ces objets spécifiques, la bande dessinée fait recours à des techniques et à des stratégies didactiques. Avec le HLM, motif culte de la représentation du socialisme réel, le roman graphique se trouve dans un tel cas de difficulté. Le HLM du bloc de l'Est est un type de bâtiment légèrement différent en sa structure et en sa perception culturelle de ses versions dans les autres régions. Le roman graphique prend donc le HLM comme l'un de ses motifs centraux et le représente régulièrement de plusieurs angles et perspectives : un grand total montre l'ensemble et la forme du bâtiment (I. 15, II. 7, 25), mais les intérieurs des escaliers (I. 20) et des appartements sont aussi montrés (I. 26). Les communautés et les pratiques culturelles, comme les festins communs (II. 48-49), et les jeux d'enfants comme la chasse aux sonnettes et chanter dans le vide-ordures font aussi partie de la représentation (I. 17-26, 90-91). Une image du HLM fort didactisée apparaît aussi (I. 19) : le dessin offre un plan de l'étage où Marzi habite, avec les dénominations des pièces. Marzi, dans la posture d'un enseignant, explique au lecteur l'organisation spatiale de l'étage et des appartements pour qu'il voie à quoi un HLM de la PRL ressemble exactement.

Selon la théorie de Moran, on apprend « connaître comment » à travers des interactions avec l'autre culture : il s'agit de la sensibilisation vers les pratiques et les comportements propres à la culture étudiée (Moran, 2011 : 16). Il s'agit de la participation réelle ou bien simulée dans la vie quotidienne de la culture, qui peut passer par connaissance des coutumes, des traditions, des techniques et du langage de la culture étudiée. Les fêtes et les coutumes populaires autour d'un anniversaire (II. 14-25) et de Noël (II. 40-45) sont aussi traités, mais les pratiques de

la vie quotidienne sont davantage mises en avant dans *Marzi* : les pratiques, comme faire la queue dans les files d'attente devant les magasins (I.32-40), faute de chewing-gum, le remplacer par du mastic (II. 139), et aussi les procédés de la grève à l'usine et les manifestations de *Solidarność* (II. 9-11, 98-112, 122-131). L'un des avantages du média bande dessinée est qu'il peut montrer des choses directement, comme dans le cas de l'écriture à la main polonaise. Le roman graphique laisse voir au lecteur que l'écriture polonaise est différente de la manière dont on apprend à écrire aux écoles francophones. Il est intéressant de comparer deux exemples dans le premier tome : une carte postale envoyée par Marzi à ses parents (I. 164) et l'écriture à la main française qui figure dans les phylactères des personnages du folklore polonais (I. 157).

« Connaître pourquoi » signifie développer et comprendre les perspectives fondamentales de la culture étudiée (Moran, 2011 : 16). Il s'agit des perceptions, des croyances, des valeurs et des attitudes qui forment la base d'autres aspects de la culture. C'est un procédé pendant lequel l'élève observe et s'interroge sur les informations et les expériences déjà acquises en connexion avec la culture étudiée. Grâce à cette analyse, le lecteur peut acquérir de multiples perspectives, et des modèles de solutions alternatives. Même si le contexte historico-culturel du lecteur est vraisemblablement différent de celui de Marzi, l'analyse des aspects différents de l'image de la PRL que le lecteur reçoit en lisant lui montre que les valeurs principales comme la famille, l'amitié, le courage, la générosité et la solidarité étaient et sont à peu près similaires des deux côtés du rideau du fer (Stańczyk, 2014 : 193). À un niveau plus complexe, l'histoire de Marzi permet de comprendre les motifs de l'émigration polonaise sous et après le système socialiste et aussi de comprendre les motifs qui ont poussé les ouvriers polonais pour entrer en grève contre le système socialiste. Le roman graphique démontre plusieurs raisons, mais donne la liberté au lecteur de réfléchir sur ces questions personnellement sans donner une réponse explicite.

Finalement, « connaître soi-même » concerne le sujet apprenant comme individu : il s'agit des valeurs, des opinions, des émotions, des questions et des réactions de l'élève (Moran, 2011 : 17). Ce type d'apprentissage nécessite une conscience de soi de la part du lecteur, qui peut réinterpréter sa propre culture dans sa dimension historique par rapport à l'histoire et à la culture de la PRL. Dans le contexte des connaissances culturelles et historiques diffusées par la bande dessinée, le lecteur de Marzi peut réfléchir à son attitude vis-à-vis du système politique, social et économique du socialisme réel dans le bloc de l'Est.

Conclusion

L'édition intégrale de *Marzi* a fait son entrée sur la scène de « la littérature mondiale » dont un sous-domaine est constitué par le roman graphique. *Marzi* est né d'une coopération franco-polonaise, en sein d'une campagne éducative de *Spirou* visant à propager l'eupéanisme. Étant donné que *Marzi* contient des éléments permettant de traiter les quatre aspects du cadre de connaissances culturelles de Patrick R. Moran, le roman graphique constitue un support pédagogique riche, exploitable dans l'enseignement institutionnel et non scolaire également. Grâce aux thèmes de la vie quotidienne, des expériences universelles et des valeurs communes, *Marzi* est en mesure de créer un horizon commun avec son lecteur hypothétique de culture européenne, même si sa vision du monde a été formée à un contexte géoculturel de l'autre côté de l'ancien rideau de fer.

Bibliographie

- Auquier, L. 2015. *La BD documentaire : Comment la bande dessinée, un média hautement subjectif, gagne-t-elle sa légitimité dans le monde du documentaire ? Analyse des Chroniques de Jérusalem de Guy Delisle*. Mémoire de fin d'études (Master en Communication appliquée). Bruxelles : Haute École Galilée, Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS).
- Bake, J., Zöhrer, M. 2017. « Telling the Stories of Others: Claims of Authenticity in Human Rights Reporting and Comics Journalism ». *Journal of Intervention and Statebuilding*, n° 1, 81-97.
- Ball, D. M. 2018. World Literature. In: Baetens, J., Frey, H., Tabachnick, S. E. (ed.) *The Cambridge History of the Graphic Novel*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 591-608.
- Berndt, J. (ed.) 2010. *Comics Worlds and the World of Comics. Towards Scholarship on a Global Scale*. Kyoto : International Manga Research Center, Kyoto Seika University.
- Beacco, J-C., Coste, D. 2017. *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Bulić, J. 2012. « The Travelling Cartoonist. Representing the Self and the World in Guy Delisle's Graphic Travel Narratives ». *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, n° 49, p. 61-80.
- CEC, 1958. « La méthode culturelle, ou l'Europe par l'éducation des Européens ». Genève : *Bulletin du Centre européen de la culture* : « Méthodes et mouvements pour unir l'Europe », n° 2, p. 27-34.
- Daradics B. 2021. « Lukács György drámaelméleti fogalomrendszerének szociológiai aspektusai ». *Annona Nova*, n° 13, p. 61-79.
- De la Croix, A., Andriat, F. 1992. *Pour lire la bande dessinée*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Duncan, R., Taylor, M. R., Stoddard, D. 2016. *Creating Comics as Journalism, Memoir & Nonfiction*. New York. London : Routledge.
- Fodor M. 2020. *Ethnic Subjectivity in Intergenerational Memory Narratives : Politics of the Untold*. New York and London : Routledge.
- Gaudreault, A., Marion, P. 2000. « Un média naît toujours deux fois ». *Sociétés & Représentations*, n° 9, p. 21-36.
- Glaude, B. 2017a. « L'auctorialité dans *Marzi*, une bande dessinée autobiographique en collaboration ». *Authorship*, n° 2. [En ligne] : doi: <https://doi.org/10.21825/aj.v6i2.7699> [consulté le 15 juillet 2022].

- Glaude, B. 2017b. « Les voyages de papier de Marzi : formes et formats d'une œuvre transnationale ». *Cahiers ERTA*, n° 12, p. 87-106.
- Kuhlman, M., Alaniz, J. 2020. General Introduction : Comics of the 'New' Europe. In: Kuhlman, M., Alaniz, J. (ed.) *Comics of the New Europe*. Leuven. Leuven University Press, p. 7-24.
- Lejeune, P. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Maigret, É, Stefanelli, M. (ed.) 2012. *La bande dessinée : une médiaculture*. Paris : Armand Colin - INA.
- Maksa, G. 2020. « Aya de Yopougon et l'émergence de la bande dessinée d'Afrique francophone ». *Synergies Espagne*, n°13, p. 145-155. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne13/maksa.pdf> [consulté le 15 juillet 2022].
- Mihăilescu, D. 2012. The Legacy of Communism through a Child's Lens : The Thrusts of Emotional Knowledge out of Marzi's Poland. In : Kiššová, M., Hevešiová, S. (ed.) *Literary and Visual Dimensions of Contemporary Graphic Narratives*. Nitra : Constantine the Philosopher University Press, p. 45-75.
- Moran, P. R. 2001. *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston : Heinle.
- Mrozik, A. 2021. « Growing Up as a Girl in Late Socialist Poland: The Personal, the Political and Class in Feminist Quasi-Autobiographical Novels by Izabela Filipiak and Joanna Bator ». *European Journal of Life Writing*, n° 10, p. 15-40.
- Precup, M. 2020. The Autobiographical Mode in Post-Communist Romanian Comics : Everyday Life in Brynjar Åbel Bandlien's Strîmb Living and Andreea Chirică's The Year of the Pioneer. In: Kuhlman, M., Alaniz, J. (ed.) *Comics of the New Europe*. Leuven : Leuven University Press, p. 239-259.
- Reyns-Chikuma, C., Lazreg, H.B. 2018. The Discovery of Marjane Satrapi and the Translation of Works from and about the Middle East. In: Baetens, J., Frey, H., Tabachnick, S. E. (ed.) *The Cambridge History of the Graphic Novel*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 405-425.
- Rouvière, N. 2013. « Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée ». *Neuvième Art 2.0*. <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523> [consulté le 15 juillet 2022].
- Savoia, S., Sowa, M. 2008. *Marzi. L'Intégrale Tome 1. La Pologne vue par les yeux d'une enfant*. Marcinelle - Paris : Dupuis.
- Savoia, S., Sowa, M. 2009. *Marzi. L'Intégrale Tome 2. 1989... Marcinelle*. Paris : Dupuis.
- Savoia, S., Sowa, M. 2017. *Marzi. L'Intégrale Tome 3. Nouveau souffle*. Marcinelle. Paris : Dupuis.
- Schmitz-Emans, M. 2013. Graphic Narrative as World Literature. In : Stein, D., Thon, J.-N. (ed.) *From Comic Strips to Graphic Novels*. Berlin : De Gruyter, p. 385-40.
- Seck, A. 2018. « La BD à l'école : pourquoi pas ? ». *Le français dans le monde*, « Dossier bande dessinée. Bulles d'Afrique », n° 420, p. 16-17.
- Schank, R. C., Abelson, R. P. 1995. Knowledge and Memory : The Real Story. Wyer, R. S. Jr. (ed.) *Knowledge and Memory : The Real Story*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-85.
- Stanczyk, E. 2014. « 'Long Live Poland!': Representing the Past in Polish Comic Books ». *Modern Language Review*, n° 1, p. 178-198.
- Steiner, W. 1988. *Pictures of Romance. Form against Context in Painting and Literature*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Weber, W., Rall, H.-M. 2017. « Authenticity in Comics Journalism. Visual Strategies for Reporting Facts ». *Journal of Graphic Novels and Comics*, n° 4, p. 376-397.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Pédagogie de la créativité en langue additionnelle à l'université

Claire Chaplier

Université Toulouse III, France

claire.chaplier@univ-tlse3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9735-3560>



Reçu le 01-07-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 09-12-2022

Résumé

La créativité est de plus en plus présente dans les programmes européens et est devenue une compétence fondamentale à développer aussi bien dans le milieu professionnel que la vie personnelle. Les définitions sont multiples cependant il faut en souligner les aspects novateur et processuel. Cet article présentera un dispositif de pédagogie de la créativité en langue additionnelle telle que la définit Puozzo (2013). Ce dispositif a été mis en place avec des étudiants de master en sciences expérimentales à l'université qui ont peu l'occasion de mettre en œuvre la créativité dans leur formation. Le dispositif a pour objectif de favoriser la co-construction de la compétence de la production orale en langue additionnelle dont c'est l'une des difficultés.

Mots-clés : pédagogie de la créativité, créativité, émotions, compétence orale, langue additionnelle

Pedagogy of creativity in additional language at university

Abstract

Creativity is increasingly present in European programs and has become a fundamental skill to be developed in both professional and personal life. There are many definitions of creativity, but it is important to emphasize its innovative and processual aspects. This article will present a course in additional language based on the pedagogy of creativity as defined by Puozzo (2013). This course was implemented with master students in experimental sciences at university who have little opportunity to implement creativity in their training. Its aim is to promote the co-construction of the competence of oral production in additional language, which is one of their difficulties.

Keywords: pedagogy of creativity, creativity, emotions, oral competence, additional language

Introduction

La créativité peut être envisagée de diverses manières. Cependant, la plupart des chercheurs du domaine s'accordent sur le fait qu'une idée, un concept, une production artistique, pour être considérés comme créatifs, doivent d'une part se distinguer de ce qui a précédemment été proposé et d'autre part satisfaire les contraintes de l'environnement dans lequel elle s'exprime (Besançon *et al.*, 2011). La créativité est régulièrement présentée comme un prérequis selon Enrica Piccardo (2009), tous les élèves sont censés être créatifs. Or, on constate que la créativité est une capacité qui est peu, voire pas prise en compte dans les référentiels disciplinaires de compétences des élèves, des étudiants et des enseignants. Pourtant, la créativité par exemple, artistique ou littéraire ouvre un chemin jusqu'alors resté bloqué : celui qui prend en considération l'expérience intime de la vie. C'est un chemin qui mène à une autonomie consentie, réflexive, questionnante comme le suggère Joëlle Aden (2009). Isabelle Capron-Puozzo (2016a) rationalise et démystifie la créativité en tant que processus psychosocial, en s'appuyant sur divers modèles et théories. Elle aborde de façon concrète l'expérience créative dans les contextes artistiques, éducatifs et industriels d'aujourd'hui. Dans cette contribution, nous proposons un dispositif pédagogique en langue additionnelle qui a pour objectif d'améliorer la co-construction de la compétence de la production orale en langue additionnelle pour des étudiants de master en sciences expérimentales à l'université car ils maîtrisent mal cette compétence pour différentes raisons. Nous nous appuyons sur la dénomination « langue additionnelle » utilisée par Jean-Paul Narcy-Combes *et al.* (2019) qui permet de considérer que l'apprentissage des langues ne se fait pas de manière chronologique et successive (L2, L3, L4), la langue maternelle est désignée par l'expression « langue initiale ». L'une de ces raisons concerne les objectifs de formation des étudiants qui visent la professionnalisation en contexte international où la créativité n'est pas valorisée, même si elle constitue une demande forte de la part du monde professionnel. En effet, nous nous trouvons actuellement face à l'injonction d'être créatifs, cependant les enseignants n'ont pas toujours les clés pour la développer. Avant de présenter ce dispositif qui s'appuie sur la pédagogie de la créativité telle que la définit Isabelle Puozzo (2013), nous définirons la créativité, les émotions, la compétence de production dans un contexte donné.

1. Enseignement des langues additionnelles et *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Dans l'enseignement des langues d'un point de vue institutionnel, les maîtres mots sont harmonisation, homogénéisation ou standardisation. En effet, Dominique

Macaire (2018) souligne que l'un des objectifs de la création du *Cadre européen commun de référence pour les langues* était « une ferme intention de standardisation » comme on peut le voir dans le développement des certifications et de leur marchandisation en Europe. Il est assurément utile de se baser sur des standards pour comparer les niveaux formels de compétences des apprenants d'une manière générale. Cependant, c'est sans compter sur la spécificité de chaque individu.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, institué depuis 2001, apparaît comme un outil qui est parfois interprété par certains comme un carcan, où la rationalisation et surtout l'évaluation sont de mise, ce qui paraît aller à l'encontre de la philosophie du texte. Il est peu adapté selon Hélène Fries-Verdheil (2009) à l'université française même si c'est le seul texte institutionnel dans ce contexte.

À vouloir harmoniser on oublie des aspects fondamentaux et étroitement liés à l'apprentissage d'une langue que sont l'émotion et la créativité. En effet, les éducateurs et les chefs d'entreprise se rendent compte que la créativité et l'innovation sont deux composantes essentielles du succès économique (Sawyer, 2011).

2. Émotions

Selon Jean-Paul Narcy-Combes *et al.*, *les émotions sont des phénomènes physiques en réaction à des situations, sous forme de réseaux neuronaux inconscients* (2019 : 193).

Les émotions, l'anxiété, la frustration, le stress, la joie, ou encore la surprise font partie du quotidien des individus que ce soit dans la vie personnelle ou dans les classes de langues. Comme le soulignent ces auteurs *[l]es émotions jouent un rôle clé dans le déclenchement et le suivi des apprentissages* (2019 : 198).

Les découvertes des années 1990 en neurosciences, particulièrement celles d'Antonio Damasio (1999), ont confirmé que raison et émotion se co-construisent de façon simultanée. Elles ont permis de porter un regard différent sur les situations d'enseignement-apprentissage qui sont dès lors analysées dans une perspective plus holistique, notamment éactive. L'émotion est alors devenue, depuis le début des années 2000, un facteur indispensable dans le processus d'apprentissage (Béal *et al.*, 2003). En effet, Jean-Paul Narcy-Combes *et al.* soulignent que « les émotions ont un rôle cognitif et de par leur régulation, elles ont un lien avec le développement langagier et les interactions sociales » (2019 : 191). Cependant, la recherche en didactique des langues est très modeste sur la place des émotions.

Selon Albert Bandura (1997), l'apprenant a des émotions et sa perception influe sur son apprentissage et sa réussite scolaire. « Apprendre une nouvelle langue signifie accepter de perdre notre guidage automatisé » (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 196). L'individu sera déstabilisé et on comprendra le poids émotionnel de cette expérience. En didactique des langues se pose la question de la pédagogie la plus adaptée pour canaliser les émotions négatives, tout en développant les émotions positives, favorables à l'apprentissage. Isabelle Puozzo (2013) affirme qu'un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage est un paramètre important à prendre en compte dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique. Elle explique que la créativité remplirait ce rôle dans ce processus.

3. Créativité

Les définitions de la créativité sont nombreuses dans la littérature scientifique. Dans une perspective cognitiviste, elle est définie comme « la complexité et la capacité à générer des idées nouvelles » (Brown, 2010 : 14). En outre, cet auteur précise que c'est une caractéristique potentielle qui existe chez tous les individus à des degrés différents. Dès lors, la créativité est un talent dont l'émergence nécessite éducation et développement, particulièrement lorsque les conditions socio-culturelles propres à l'épanouir sont insuffisantes voire absentes.

En psychologie différentielle, Todd Lubart définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2003 : 10). C'est la définition qu'Isabelle CapronPuozzo (2016b) adopte. Deux aspects essentiels sont à remarquer : la nouveauté et l'adaptation. Pour le premier, le contenu est adapté à chaque public d'étudiants et le second implique que « la créativité répond à des contraintes et en contexte de classe, l'enseignant stabilise ces contraintes » (*Ibid.*). En contexte éducatif, l'adaptation donne « à la créativité la valeur d'un processus ou d'une performance construit(e)s et réfléchi(e)s pour répondre aux contraintes posées » (*Ibid.*). La capacité d'être créatif se développe durant une phase d'apprentissage.

La créativité est de plus en plus présente dans les curricula européens et est parfois définie en termes de compétence, parfois de capacité transversale. C'est un potentiel qui se développe tout au long de la vie. La créativité est donc une compétence fondamentale à développer notamment à l'école qui a donc un rôle essentiel à jouer dans ce domaine.

Isabelle Puozzo (2013) souligne que la créativité est un « ensemble de multiples processus et non pas la production de produits ». Deux modèles de représentations

complexes de la créativité dominant actuellement : l'approche multivariée de Todd Lubart (2003) et le modèle systémique de Mihály Csikszentmihalyi (1988). Nous nous focaliserons sur l'approche multivariée. Selon cette approche, la créativité dépend des facteurs :

- cognitifs : définir un problème, relever des informations, observer, regrouper des éléments divers d'informations pour former une nouvelle idée (combinaison sélective), générer plusieurs possibilités (pensée divergente), auto-évaluer, explorer de nouvelles pistes (flexibilité),
- émotionnels : états positifs, plaisir, niveau d'éveil, mémoire émotionnelle,
- conatifs : traits de personnalité notamment la persévérance, la prise de risque,
- environnementaux.

4. Pédagogie de la créativité

Nous considérons une pédagogie de la créativité telle que la conçoit Isabelle Capron Puozzo (2013, 2014) et qui s'appuie sur l'approche sociocognitive proposée par Albert Bandura (1986) pour la définir. Cette pédagogie

consiste à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui favorisent des processus et performances créatifs par une démarche de production, dans le but de tisser une passerelle entre l'objet de savoir et l'apprenant et favoriser ainsi un apprentissage créatif (Capron Puozzo, 2016a : 24).

Isabelle Capron Puozzo (2016a) souligne qu'un nouveau rapport au savoir se développe à long terme : l'apprenance que Carré définit comme un

ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites (2005 : XI).

L'un des concepts essentiels de cette pédagogie est le sentiment d'efficacité personnelle¹ d'Albert Bandura (1997). Par conséquent, l'accent est mis sur la dimension émotive dans l'apprentissage de la langue additionnelle en contexte universitaire. Il s'agira alors d'envisager un dispositif pédagogique qui réduise les émotions négatives, c'est ce que propose la pédagogie de la créativité. L'objectif est d'amener les étudiants à faire émerger des émotions facilitatrices d'apprentissage qui modèrent leurs émotions négatives, par exemple liées au contexte de la production orale grâce à la réalisation d'un objet créatif.

Cette pédagogie nécessite un investissement aux niveaux cognitif, émotionnel et conatif. Or, les étudiants se trouvent souvent déstabilisés par cette mise en place

qui n'est pas fréquente dans leur environnement d'apprentissage (Capron Puozzo, 2016). Une pédagogie de la créativité peut favoriser une meilleure appropriation des savoirs académiques, car réinvestis personnellement, émotionnellement, etc. En outre, l'apprentissage créatif implique une grande autonomie des étudiants et une maîtrise de certaines connaissances pour progresser vers une maîtrise plus complexe et plus aboutie de la compétence.

Cette pédagogie s'articule autour de ce qu'Isabelle Puozzo Capron (2012) appelle une triade fondamentale pour l'apprentissage : créativité, émotion et cognition. D'un point de vue externe, l'objectif est cognitif, cependant l'apprentissage ne peut avoir lieu si une émotion n'est pas déclenchée et ici le plaisir. C'est pourquoi cette auteure recommande de se fonder sur cette triade en classe. Jean-Paul Narcy-Combes *et al.* (2019) soulignent que les jeux émotionnels ont également une influence sur la mémoire. Cette démarche peut faire en sorte que la mémoire de travail puisse réactiver la mémoire à long terme.

5. Compétence de production orale en LANSAD

L'apprenant de langue additionnelle est en position de vulnérabilité psychologique, car on lui demande de s'exprimer avec difficulté alors qu'il lui serait plus simple de le faire dans une langue qu'il connaît (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 196).

L'apprenant peut donc expérimenter une certaine anxiété langagière qui est un phénomène psychologique lié à des situations spécifiques comme l'indiquent Yesim Sevinç et Jean-Marc Dewaele (2016). En effet, l'étudiant francophone reconnaît être en général mal à l'aise quand il prend la parole en anglais, et plus à l'aise à l'écrit, quel que soit son niveau (Moore Mauroux, 2010).

La principale difficulté des étudiants qui sont en secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) et donc qui ne sont pas spécialistes de la langue reste la production orale malgré des instructions officielles régissant l'enseignement secondaire qui encouragent la pratique de cette compétence essentielle à l'université. C'est un public hétérogène dans sa diversité de formation et en matière de compétence linguistiques, par exemple dans un même groupe les niveaux de langue des étudiants peuvent aller de A1 à B2 / C1. Ces cours sont caractérisés par un faible volume horaire d'enseignement, en grands groupes avec une motivation variable.

Dans l'enseignement supérieur, la production orale en « langue vivante » n'est au centre des préoccupations et des enseignements que si les institutions prennent

conscience de son importance. Il n'existe en effet aucune politique nationale des langues dans l'enseignement supérieur et chaque université décide de ses propres orientations. D'ailleurs, les compétences et les performances orales en anglais des étudiants français font souvent l'objet d'évaluations négatives. Même si l'expression « langue vivante » suggère que l'oral occupe une fonction primordiale, la prise de parole ne va pas de soi. La mise en place de l'oral ainsi que sa maîtrise à terme rencontrent de multiples difficultés qui tiennent à la nature de la discipline notamment la phonologie, aux conditions de son fonctionnement au sein de l'institution (manque de pratique) ou encore à des facteurs psychologiques comme les affects, les blocages psychologiques qui sont autant de freins à la réussite de l'oral.

Selon une étude de Claire Chaplier (2012), les étudiants scientifiques prennent rarement la parole en cours d'anglais en LANSAD. L'enseignant doit les interroger. Il n'y a pas de spontanéité, mais une certaine passivité. En outre, ces étudiants n'ont pas de motivation spéciale pour l'anglais dont ils ont souvent une mauvaise image ou un mauvais souvenir, dû à leur expérience dans le secondaire. C'est pourquoi mettre en place une pédagogie de la créativité peut faciliter l'entrée dans l'oral.

6. Dispositif de pédagogie de la créativité

6.1. Public

Nous prenons le cas des étudiants d'un master 2 d'électronique, énergie électrique, automatique (EEA)² de l'Université Toulouse 3 qui doivent suivre un cours d'anglais scientifique. Ils sont amenés à s'exprimer à l'oral en cours. Or, ils sont peu préparés à cette compétence pour différentes raisons (voir §5.). Cependant, cette compétence est essentielle dans le monde professionnel. Les modalités d'évaluation en master qui ont été conçues par l'équipe pédagogique du Département des langues de l'Université Toulouse III accordent une priorité à la production orale qui représente 60% de la note finale.

6.2. Démarche

Comme les étudiants avaient des difficultés à présenter un sujet de leur domaine qui n'était pas véritablement ancré dans leur réalité, ils ne parvenaient pas à s'exprimer oralement. Comment les amener à s'investir à l'oral ? La solution était de suivre la démarche préconisée par Isabelle Capron Puozzo (2016) : mettre concrètement en œuvre une pédagogie de la créativité. Par conséquent, nous avons proposé un dispositif de pédagogie de la créativité en nous appuyant sur l'approche multivariée de Todd Lubart (2003), telle que le propose Isabelle Puozzo (2013) autour des facteurs suivants :

- facteurs cognitifs : faire une place à la pensée divergente,
- facteurs émotionnels : relier les objets d'apprentissage aux émotions,
- facteurs conatifs : complexifier les activités pour encourager à la persévérance.

Sans oublier de prendre en compte le facteur environnemental : créer un contexte favorable en évitant de se focaliser sur la langue et les difficultés de production à l'oral.

6.3. Activités et consignes

Le dispositif mis en place peut être défini comme créatif car il respecte certains critères. Il est nouveau et adapté aux étudiants et à la spécialité. Il est complexe car il comprend plusieurs activités qui mobilisent savoirs, savoir-faire et savoir-être, avec une forme d'étagage : formation de spécialité, support fictionnel. Son objectif est de favoriser une émotion positive. En outre, ce dispositif offre un certain degré d'autonomie pour permettre aux étudiants de prendre en charge des processus cognitifs et de favoriser ainsi certains processus cognitifs propres à la créativité comme la pensée divergente ou la maîtrise du champ (Lubart, 2003) et certains processus conatifs comme la persévérance, faisant ainsi écho au sentiment d'efficacité personnelle.

La première étape est de faire prendre conscience aux étudiants de leurs représentations de l'oral, la seconde est de produire un objet créatif en lien avec l'apprentissage en cours.

6.3.1. Conscientiser les représentations

Tout d'abord, il est essentiel d'interroger les étudiants sur leur rapport à l'oral en langue initiale et/ou en langue additionnelle ainsi que sur leur rapport aux autres notamment s'exprimer devant les autres, sur la base de quelques notes par écrit puis de faire un retour au groupe pour échanger leurs points de vue. L'objectif est de les faire parler de leurs difficultés et de leurs facilités pour qu'ils les verbalisent et en prennent conscience afin de réduire leurs émotions parasites.

6.3.2. Concevoir un objet créatif en robotique - objectifs

La tâche principale consiste à produire un objet créatif en lien avec l'apprentissage en cours ici dans leur domaine de spécialité scientifique (EEA) tout en laissant une part à l'imagination. D'autre part, l'introduction de la science-fiction

dans cette activité est intéressante dans la mesure où elle peut amener les étudiants à réfléchir de manière « plus large sur leur place, leur intégration et leur rayonnement en tant que scientifiques dans la société, abordant des questions d'actualité, d'éthique, d'intégrité » comme l'indique le programme pédagogique de l'anglais en master, programme conçu par l'équipe pédagogique du Département des langues de l'Université Toulouse III. Ray Bradbury disait que « la science-fiction est la littérature la plus importante de l'histoire parce qu'elle est l'histoire des idées, l'histoire de nos civilisations naissantes » (mars 1995, dans une interview au *Brown Daily Herald*). Les étudiants créent un robot pour une maison intelligente dans un contexte culturel qu'ils définiront avec une vision de la robotique participant au développement durable et à la citoyenneté telle que formulée par la demande actuelle dans le domaine. Outre l'imagination, la thématique du robot contribue également au questionnement sur la nature humaine.

Nous envisageons d'utiliser des consignes suffisamment ouvertes comme le propose Isabelle Puozzo (2013) pour que les étudiants se basent sur leurs compétences et le développement de la pensée divergente afin d'obtenir une diversité de situations. Il convient de respecter ces consignes afin que la pensée créative se développe :

- percevoir ses compétences et les mettre à l'œuvre ;
- organiser leur production en temps limité ;
- insérer les contenus enseignés et mettre en œuvre les compétences en cours de langue additionnelle.

Les étudiants présentent oralement le robot, son fonctionnement, ses objectifs, la manière de concilier écologie et technique ainsi que les coûts. Il est nécessaire de leur expliquer que l'objet accompagne et favorise le processus de compréhension. C'est pourquoi ils peuvent apporter l'objet, des photos ou tout autre support leur permettant de relier l'objet à la réalité.

6.3.3. Facteurs cognitifs

Il s'agit ici de produire un objet en lien avec les compétences de langue additionnelle en cours d'apprentissage, fondé sur les contenus de spécialité appris lors de leur formation et de le présenter oralement à la classe. Les compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique développées en cours sont :

- s'exprimer avec aisance à l'oral, devant un public, en usant de registres adaptés aux différents contextes culturels et interlocuteurs ;

- interagir à l'oral : maîtriser les outils d'expression de la présentation orale ;
- aborder une discussion critique : par exemple rhétorique, éléments linguistiques, prononciation.

La créativité vise à amener l'étudiant à réfléchir sur la manière d'intégrer les contenus disciplinaires de spécialité en langue additionnelle dans l'objet créatif et ensuite sur la manière de concevoir son objet de manière pertinente. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser des savoirs, par exemple le lexique technique de la robotique et de l'écologie et leur prononciation, des aspects grammaticaux de la présentation et d'un processus. Ils peuvent également s'appuyer sur des supports fictionnels tels que des films, comme par exemple *I-robot* (2004), des séries, des jeux, des livres comme par exemple, *Robots and Empire* d'Isaac Asimov ou encore *Confessions d'un automate mangeur d'opium* de Colin et Gaborit). Ceci laisse une place à l'imagination et l'imaginaire pour rendre l'objet créatif.

Les étudiants définissent la problématique : comment relier la question de la robotique à l'écologie et au développement durable ? Ils cherchent des informations en rapport avec la problématique à partir de leur cours de master spécialisé et d'articles en langue additionnelle. Ils identifient des éléments fictionnels issus de supports familiers comme les films, pour donner une présentation physique du robot en indiquant sa forme, le matériau, son prénom ou pour préciser la fonctionnalité imaginaire comme par exemple, la télépathie, les lois de la robotique, la loi zéro. Puis, ils regroupent ces divers éléments pour former l'objet et envisagent plusieurs possibilités de fonctionnement, ce qui correspond à la pensée divergente. Le travail peut se faire en binôme suivant le sujet.

6.3.4. Facteurs émotionnels

En créant un objet, les étudiants ont la possibilité de développer leur imagination et de s'appuyer sur un support qu'ils ont eux-mêmes construit afin de stimuler un état émotionnel qui leur permette de se percevoir plus efficace. La créativité vise à amener l'étudiant à réfléchir également sur la manière de construire son objet en respectant les normes de la science mais également en inventant quelques aspects tout en favorisant des émotions facilitatrices d'apprentissage.

L'objectif d'un point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue additionnelle est que les étudiants interagissent oralement et ne se retrouvent pas bloqués. Par conséquent, les émotions négatives sont réduites de façon à faire place à des émotions positives grâce à ce dispositif. En effet, celui-ci leur permet d'évoquer leurs représentations et de mettre de côté l'aspect linguistique pour se

concentrer sur le contenu en parlant d'un sujet qui les concerne directement et qui les rassure parce qu'il fait partie de leur formation de spécialité et s'accompagne du numérique, ce qui rend la tâche plus attractive pour des étudiants de ce type de spécialité. Ils canalisent ainsi les émotions parasites de l'apprentissage par l'évocation d'émotions personnelles, en lien avec la formation professionnelle, et améliorent la performance orale. En évoquant un fait agréable comme créer un robot de leur choix, les étudiants peuvent stimuler une émotion facilitatrice de la performance.

Le facteur émotionnel comprend également le sentiment d'efficacité personnelle, étant donné que le dispositif permet aux étudiants de s'appuyer sur leurs compétences. Afin de mener à bien l'activité, l'enseignant s'appuie sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en valorisant leurs compétences et leurs savoirs : la robotique, la conceptualisation et compréhension des robots, les contenus fictionnels. Le sentiment d'efficacité personnelle est également en lien avec le facteur conatif.

6.3.5. Facteur conatif

Le dispositif est complexe dans le sens où la pensée divergente est convoquée. Par conséquent, cela implique de la persévérance avec des enjeux cognitifs qui deviennent complexes au fur et à mesure que les étudiants élaborent leur objet où de nombreuses étapes sont à réaliser, les consignes étant assez libres. Ils ont à penser aux compétences qu'ils maîtrisent aussi bien spécialisées que celles en langue additionnelle et qui leur permettent de construire cet objet complexe. Ils prennent en quelque sorte des risques aussi bien dans la conception de l'objet que dans l'argumentation car de nombreux éléments sont à articuler pour parvenir à créer et présenter ce robot.

6.3.6. Interdépendance des trois facteurs

Les étudiants s'appuient sur plusieurs types de connaissances pour constituer l'objet : les savoirs et savoir-faire en langue additionnelle, les savoirs spécialisés, la fiction. L'objet est donc complexe à construire car les éléments sont en réseau. Ainsi, l'étudiant peut percevoir qu'il a élaboré un objet en fonction de ses compétences, ce qui lui permet de ressentir une émotion de sérénité, ce qui à son tour augmente la perception de son auto-efficacité au cours de l'élaboration de cet objet. On peut dire que cette approche pédagogique innovante permet d'augmenter des variables intrapersonnelles, comme le sentiment d'efficacité personnelle, mais également de construire l'apprentissage autour d'une perspective émotionnelle.

6.4. En complément de l'activité avec objet créatif, l'activité sans objet : quelques éléments

Après avoir créé l'objet, un complément d'activité peut être prévu afin de présenter cet objet à un potentiel client et donc de travailler sur la dimension empathique de la créativité qui vise la compréhension de l'autre avec ses aspects culturels, de sa situation, de ses émotions, tout en restant soi-même. Cela se matérialise par la « théâtralisation » de textes personnels, de débats construits à plusieurs autour de personnages fictifs ou réels : préparer une argumentation et négociation qui s'inscrit dans les objets professionnels du master EEA qui comprend des cours de gestion, dans une perspective interculturelle voire une communication interculturelle. La théâtralisation selon Joëlle Aden (2008) consiste à adopter la perspective d'un personnage. L'étudiant s'identifie à un personnage qu'il aura imaginé. Par conséquent, pour jouer ce personnage, il est nécessaire qu'il ait les moyens de comprendre ce qu'il éprouve, ceci passe par un travail cognitif sur ses émotions. L'étudiant prend de la distance par rapport au personnage et également par rapport à l'empathie. Isabelle Puozzo-Capron (2012) évoque une double distanciation : la seconde serait envisagée comme concept-clé à la notion de créativité et dépend ainsi de la première.

Conclusion

La pédagogie de la créativité mise en place à travers ce dispositif dans le domaine scientifique n'est pas un temps d'apprentissage comme les autres. Ce dispositif s'apparente plutôt à un temps d'expérience à la fois linguistico-culturelle, scientifique et émotionnelle. Il permet de concilier les dimensions cognitives et émotionnelles de l'apprentissage en faisant de cet apprentissage de la langue additionnelle une expérience qui passe par la fabrication d'un objet, ce que les étudiants en sciences appliquées apprécient car la langue n'est pas vue seulement comme un outil linguistique. L'expérience de la pédagogie de la créativité peut par ailleurs entraîner une confiance accrue en soi et en ses capacités, la communication s'en trouve alors améliorée. Ce dispositif propose aux étudiants de les mener vers l'autonomie dans la construction de leurs connaissances et compétences. L'activité porte autant sur la démarche qui est un processus que sur le produit qui consiste en la construction de cet objet et de sa présentation orale. Si cette pédagogie innovante est intégrée au cours, il conviendra de repenser le rôle de l'enseignant et de ses « savoirs » : quels savoirs, quels savoir-faire, quels savoir être doit-il acquérir pour les co-construire avec les étudiants ? Se pose également la question de l'évaluation : qu'évalue l'enseignant ? Seulement la production orale et le contenu spécialisé ? Que fait-il de l'objet créé ? Ne serait-il pas intéressant de travailler

en interdisciplinarité avec les enseignants scientifiques ? Comment évalue-t-il les différents facteurs de la pédagogie de la créativité ? Doit-il les évaluer ? Et la créativité qui est de plus en plus reconnue comme une compétence ?

Bibliographie

- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit.
- Aden, J. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n° 4, p.173-180. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Bandura, A. 1986. « Toward a Psychology of Human Agency ». *Perspectives on Psychological Science*, n° 2(1), p.164-180.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy*. New York: W.H. Freeman & Cie.
- Béal, C., Colletta J.-M., Tcherkassof A. (éd.). 2003. « Les émotions ». *Cahiers de praxématique*, n° 41.
- Besançon, M., Barbot, B., Lubart, T. 2011. « Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours », *Recherches & éducations*, n° 5, p. 215-226.
- Brown, R.T. 2010. Creativity. What are we to measure? In: *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press, p.3-32.
- Capron Puozzo, I. 2014. « Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative ». *Langues Modernes (Les)*, n° 4, p.49-57.
- Capron Puozzo, I. (dir). 2016a. *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain la Neuve : De Boeck.
- Capron Puozzo, I. 2016b. Créativité et apprentissage : un mariage prometteur. *Pedagogia più Didattica*, n°1(2), p.1-2.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Chaplier, C. 2012. « Quelle autonomie d'apprentissage chez des étudiants LANSAD-sciences ? Cas de la présentation orale en anglais ». *Didáctica. Lengua y literatura*, n° 24, p.137-157.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Csikszentmihalyi, M. 1988. Society, culture and person: A system view of creativity. In: *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, p. 325-329.
- Damasio, A.-R. 1999. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Fries-Verdeil, M.-H. 2009. Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux ». *ASP*, n° 56, p. 105-125.
- Lubart, T. 2003. *Psychologie de la créativité* (2e éd. 2015). Paris : Armand Colin.
- Macaire, D. 2018. « Le CECRL : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures ». *Carnet des jeunes chercheurs du CREM*, n° 7. [En ligne]: <https://ajccrem.hypotheses.org/760> [consulté le 15 juin 2022].
- Moore Mauroux, S. 2010. « Quelques outils méthodologiques pour aider l'étudiant francophone face à la prononciation de l'anglais ». *Cahiers de l'APLIUT*, n° 29(3), p. 36-49.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Piccardo, E. 2009. « Introduction ». *Synergies Europe*, n° 4, p. 7-12. *La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation*, Joëlle Aden et Enrica Piccardo (Coord.). [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe4/introduction.pdf> [consulté le 15 juin 2022].

Puozzo Capron, I. 2012. « Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle ». *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, n° 17, p. 60-61. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/974> [consulté le 15 juin 2022].

Puozzo, I. 2013. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, n° 33. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/edso/174> [consulté le 15 juin 2022].

Sawyer, R.K. 2011. « The cognitive neuroscience of creativity: A critical review ». *Creativity Research Journal*, n° 23(2), p.137-154.

Sevinç, Y., Dewaele, J.-M. 2016. « Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands ». *International Journal of Bilingualism*, n° 22(2), p. 159-179.

Notes

1. Il désigne les croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations.

2. Il est à noter que ce master permet une insertion professionnelle dans l'industrie et les services ou une poursuite en doctorat.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Apprentissages du cinéma et terrains : la force du « faire » !

Natacha Cyrulnik

UMR 7061 PRISM « Perception, Representations, Image, Sound, Music »,
Aix-Marseille Université - CNRS, France
natacha.cyrulnik@univ-amu.fr

<https://orcid.org/0000-0003-0530-1331>



Reçu le 29-06-2022 / Évalué le 17-08-2022 / Accepté le 22-10-2022

Résumé

L'apprentissage du cinéma se fait selon différentes situations, de l'atelier de sensibilisation cinématographique jusqu'à l'université. L'expérience de cet art (Dewey, 1934) est revendiquée selon des approches différentes et des cadres institutionnels forts, pensant à la manière dont les corps des apprenants entrent en jeu, jusqu'aux différents processus de collaborations et de co-crédation. Y aurait-il une forme d'ontologie de la pédagogie du cinéma pour mesurer les enjeux de toutes ces formes pédagogiques ?

Mots-clés : pédagogie, cinéma, expériences, le « faire »

Film learning and the field: the power of 'doing'!

Abstract

Film learning takes place in different situations, from the film awareness workshop to the university. The experience of this art (Dewey, 1934) is claimed according to different approaches and strong institutional frameworks, thinking about the way learners' bodies come into play, up to the different processes of collaboration and co-creation. Could there be a form of ontology of film pedagogy to measure the stakes of all these pedagogical forms?

Keywords: pedagogy, cinema, experiences, the "doing"

Introduction

Le lien entre l'apprentissage et les arts est questionné, voire théorisé, depuis une cinquantaine d'années maintenant. Que ce soit Célestin Freinet et les pratiques autogestionnaires, les écoles libertaires évoquées par John Dewey, une pédagogie critique de Paulo Freire ou plus en lien avec la psychologie selon Jean Oury et Fernand Deligny, l'art se propose comme une source d'inspiration pour des

approches alternatives. Pour ce qui concerne le cinéma, l'esprit critique face aux images consommées quotidiennement est un des premiers moteurs mis en avant, ne serait-ce qu'à travers la mise en oeuvre d'ateliers d'éducation artistique au cinéma (Cyrulnik, 2016). Louis Porcher par exemple explique :

Il appartient à celui qui délivre (l'éducation aux médias) de construire en même temps la motivation de l'apprenant, et la conviction qu'il a raison de s'éduquer ainsi ; (...) que (cette éducation) vise de manière primordiale à développer la prise de distance des apprenants avec les médias eux-mêmes pour que l'enseignement ne sombre pas dans le bric-à-brac ou le n'importe quoi. La construction de l'esprit critique vis-à-vis de la spécialité constitue un objectif majeur (Porcher, 2006 : 80).

Partant de ce postulat, la liberté d'expression, la responsabilisation, la participation et la collaboration se développent aussi dans des *méthodes pédagogiques pour le cinéma*. La notion d'expérience par l'art était déjà vantée par John Dewey dès 1934 à travers son approche pragmatique, elle est fondatrice ici dans la mesure où elle implique pleinement l'homme ou le participant jusque dans son corps qui entre en jeu. À cette question s'ajoute donc celle du lien entre la pratique et la théorie, celle de la *praxis* dans l'apprentissage du cinéma. Des transmissions de connaissances jusqu'à des explorations artistiques, de la recherche-action vantée particulièrement par les Canadiens jusqu'à la performance artistique en passant par l'enquête de terrain et la co-création entre les participants, l'approche pédagogique du cinéma se développe aussi en fonction du terrain où elle est proposée. Des ateliers cinématographiques dans les cités jusqu'aux cours théoriques au sein d'universités, la mise en pratique qui va avec l'implication des corps des participants et leurs esprits est convoquée. C'est notre hypothèse. De ces diverses situations pédagogiques, nous pouvons nous demander en quoi, et jusqu'à quel point, le « faire » est nécessaire dans la pédagogie du cinéma ? Est-ce une forme alternative pour apprendre le cinéma ou une nécessité ? Mais y a-t-il tellement de manière de l'apprendre ? Y-aurait-il une forme d'ontologie de la pédagogie du cinéma que l'on pourrait extraire de toutes ces situations ?

Du terrain de recherche basé sur quinze ans d'ateliers d'éducation artistique au cinéma dans les cités du Sud de la France¹, à l'enseignement universitaire², en passant par la création, la pédagogie du cinéma est ici questionnée au prisme de sa pratique, du « faire » en tant que moteur artistique. Ainsi, après avoir comparé les pratiques pédagogiques en situation d'ateliers ou à l'université qui justifient toutes les deux de la nécessité d'une expérience pratique, la place du corps et ce que cela fait émerger en termes de création pour créer un film mènera ensuite à tenter de mesurer les différents processus de collaborations que cela suscite chez les participants, qu'ils soient habitants d'une cité ou étudiants.

1. Les situations pédagogiques d'ateliers ou à l'université

Il est urgent de réintroduire la possibilité pour chacun de s'approprier ses expériences d'images avec ses propres moyens. Pour cela, l'éducation aux médias doit créer des espaces d'échanges verbal autour des images, mais aussi des espaces où les enfants sont invités à créer leurs propres images, à les transformer et à les manipuler, et enfin des espaces où ils peuvent être sollicités pour les mettre en scène en groupe de manière ludique et créative (Tisseron, 2002 : 140).

Cette proposition correspond au travail d'ateliers menés avec des jeunes des cités durant une quinzaine d'années. Un regard critique apparaît à la suite de leurs échanges, et des repères et des symboles sont définis à cette occasion afin de pouvoir s'appuyer dessus pour réaliser un film. Ces jeunes donnent ainsi du sens à leur action et à leur situation (Cyrulnik, 2008 : 167).

Cette forme d'expérimentation peut-elle s'appréhender dans les universités ? Si le matériel a tendance à se démocratiser avec le numérique, ces images du quotidien sont une référence mais il n'est pas évident de le proposer à des étudiants dans le cadre de leur formation³. Et si cette expérience est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour en faire un métier. Des moyens financiers sont donc nécessaires pour avoir du matériel qui permet d'expérimenter le cinéma, mais aussi qui correspondent à leurs futurs outils techniques sur un tournage ou en post-production. De plus, la rencontre avec des professionnels en tant qu'intervenants est un moteur d'apprentissage très stimulant qui permet d'aller toujours plus loin. De l'esprit critique revendiqué comme une priorité à tout processus d'apprentissage des images, nous en venons à des nécessités techniques, économiques et humaines.

1.1. L'acquisition de connaissances à l'université

Dans un cadre universitaire, le cinéma est souvent transmis en tant que connaissance. Les élèves qui se rendent à l'université sont en âge ou en capacité d'acquérir des connaissances qui leur sont directement transmises, souvent de manière frontale, dans un dispositif de face-à-face entre le maître et les élèves. L'émotion suscitée par cet art est sans doute considérée comme un acquis pour les étudiants dans la mesure où ils ont fait cette expérience de spectateur en premier lieu avant de s'inscrire à l'université. Ne doit-on pas se rappeler que ce sont ces picotements, larmes, ou fous rires dans une salle qui font que des étudiants s'inscrivent dans une formation cinéma ensuite ? Ne risque-t-elle pas d'être dénaturée s'il ne s'agit que de la transmission d'une connaissance ?

Alain Bergala, qui a été longtemps enseignant-chercheur à Paris III, et engagé dans de nombreuses réflexions sur des dispositifs scolaires d'éducation au cinéma, comme notamment « *Ecole et cinéma* » ou « *Cent ans de jeunesse* », analyse les interventions dans le cadre de cours universitaire. Il se moque un peu de ceux qui partageraient l'enseignement au cinéma selon trois phases : 1. On analyse un plan ou une séquence, 2. On juge le film à partir de cette analyse, 3. On se constitue ainsi progressivement un jugement fondé sur l'analyse. Il suggère que c'est selon cette méthode que l'enseignement au cinéma est le plus souvent dispensé (2006 : 44). Ainsi une culture du cinéma existerait. Si la pédagogie est un moyen pour apprendre plus rapidement qu'en le faisant tout seul, la direction qu'elle prend oriente une manière d'appréhender le cinéma. La grammaire du cinéma et les grands sujets qu'il traite définissent déjà une manière de l'aborder.

Alain Bergala propose donc son enseignement comme des « *bases d'une analyse du film qui serait centrée sur l'acte de création* » (2006 : 21). Déjà, cette recherche de création à percevoir suggère l'analyse d'un processus de l'artiste par les étudiants. Décrypter aiderait à mieux cerner un œuvre, et la découverte du surgissement d'une idée créative participerait de sa compréhension. Dans cette logique, une approche phénoménologique des œuvres devient primordiale et le langage cinématographique se pose comme un « *plus* » pour lire une œuvre.

L'acte de création est ici mis en avant comme porteur et moteur pour la construction de l'étudiant. La question est alors : comment envisager la pédagogie pour un acte de création ? Comment « *apprendre à devenir un spectateur qui éprouve les émotions de la création elle-même* » (Bergala, 2006 : 34) ? En cela l'éducation artistique est porteuse. Un des atouts des situations d'ateliers consiste à proposer une expérience qui rendrait sensible l'appréhension des images consommées si facilement au quotidien. En quoi la force de l'expérience d'un atelier de pratique artistique serait à envier par les universitaires ? L'apport de l'un vers l'autre est à approfondir pour mieux cerner les enjeux de l'éducation au cinéma.

1.2. L'apprentissage cinématographique et civique des ateliers

Ce qui se joue dans chaque situation d'atelier pose de nombreux points communs tout en s'adaptant constamment à la réalité de la situation sur le terrain. Ce sont eux qui vont nous permettre de définir des enjeux, des usages, ou surtout des situations à analyser pour mieux cerner ce qui entre en jeu.

L'expérience est un moteur essentiel pour que de jeunes participants à des ateliers soient sensibilisés à cet art en même temps qu'à un regard critique vis-à-vis

des images consommées (Cyrułnik, 2016). Cette dimension citoyenne est une revendication importante qui favorise la mise en œuvre de ces ateliers.

Le dispositif d'atelier oblige les jeunes à considérer leur *capital médiatique*⁴, et à l'associer à cette nouvelle approche. Dans leurs échanges, ils doivent formuler leurs références, mais aussi exprimer leurs envies, et ainsi définir un parti pris pour donner naissance à leur film. Ces discussions favorisent un esprit critique qui participera à l'énonciation de ce point de vue. Cet apprentissage du cinéma oblige à une affirmation identitaire, qu'elle soit communautaire (ils travaillent en groupe) ou individuelle (liée à l'introspection d'un travail artistique). Cette situation est ce que Louis Porcher (2006 : 47 - 80 - 90) réclame pour une formation aux médias (Cyrułnik, 2008 : 217).

L'atelier propose d'abord une situation ludique pour les jeunes de quartier ; c'est le premier moteur. D. W. Winnicott (1975) parle du rapport entre la réalité et le jeu pour mieux appréhender le monde. La situation d'atelier dépend toujours des différents acteurs en jeu, de ce qui se joue entre eux. Les participants vont construire une représentation de leur environnement selon les situations d'ateliers mise en œuvre : un récit par écrit, des projections d'ombres, un film, un dessin, etc. Mais c'est la manière dont l'échange va se mettre en place qui importe, afin de développer une capacité à articuler une pensée pour ces participants, qui favorisera ainsi l'esprit critique revendiqué (Cyrułnik, 2016 : 40), et les engagera encore plus (Cyrułnik, 2017 : 35). C'est un devoir civique, citoyen, qui s'affirme dans les ateliers : celui de savoir lire des images et de pouvoir les critiquer, et celui de s'affirmer devant ou derrière la caméra afin de trouver une place dans le monde. La démarche est éminemment politique ; elle s'associe à l'acte de création.

2. Expérimenter pour apprendre le cinéma

Les sensibilisations au cinéma peuvent se décliner d'un atelier programmation pour échanger sur des films, par l'utilisation d'objets du pré-cinéma, ou en prenant en main une caméra pour réaliser un film (Cyrułnik, 2016 : 60 - 93). Dans un cadre universitaire comme au département Satis (Sciences, Arts, et Techniques de l'Image et du Son) d'Aix-Marseille Université, la méthode s'articule plutôt du cours magistral à leur mise en pratique dans le cadre de réalisations.

Alain Kerlan (2012) explique que l'expérience artistique est le fondement d'une éducation à l'art. L'expérience par le corps en situation de création aide à acquérir un savoir. John Dewey revendique « l'art comme expérience » (1934) : « *L'émotion primaire de la part du postulant peut être au départ de l'espoir ou bien du désespoir, et, à la fin, de l'allégresse ou bien de la déception. Ces émotions donnent une unité*

à l'expérience » (Dewey, 1934 : 93). Chaque coup de pinceau donne au peintre (comme au réalisateur en herbe, ou à l'acteur face à la caméra) l'occasion d'y mettre un sens et d'appréhender la réception de son œuvre (ou de soi). Le créateur exerce sa pensée, devient exigeant, et construit une représentation, soi et son environnement en même temps. Il met en relation (Dewey, 1934 : 97). En situation d'atelier, les habitants des cités s'exposent de cette manière avec la caméra. Ils se mettent dans une forme d'auto-mise en scène face à la caméra quand ils viennent témoigner, ou s'affirment véritablement quand ils envisagent la réalisation d'un film. Tout cela se construit sur la base des interactions entre les protagonistes du film et de l'atelier, tout en affirmant une part de création. La dimension artistique se réfère à l'acte de production, celle d'esthétique à l'acte de perception et de plaisir (Dewey, 1934 : 98). Dans le cadre des ateliers cela veut dire que l'émotion du début, associée à des interactions avec les autres participants, offre une base pour penser à la construction d'un film. Elle propose un appui pour composer un récit, l'articulation d'une pensée (Paillé, Mucchielli, 2005), la structuration d'un film. Dans le cas de l'expérience artistique, c'est bien l'action qui importe parce qu'elle suscite une expérience. La force de l'expérience vécue dans les situations d'atelier doit pouvoir être appréhendée aussi à l'université parce qu'elle permet de toucher du doigt ce qu'est la création. Ces situations pratiques sont nécessaires et porteuses pour tous. Les étudiants doivent pouvoir l'expérimenter à leur tour, même si au fil des ans des exigences professionnelles s'affirment.

« *L'art comme expérience* » relie l'homme à son environnement, à son monde. L'expérience esthétique permet d'acquérir un certain savoir qui aide à mieux appréhender le monde (Cyrulnik, 2016 : 33). Elle propose ainsi une méthode dans la mesure où c'est le processus même qui est interrogé. L'action qu'elle offre permet d'analyser les méthodes de production d'une œuvre.

3. La place du corps entrant en action pour la création

Que ce soit en se projetant comme étant sur un plateau de tournage pour les étudiants ou en observant le regard des autres pour les jeunes des cités, la question sous-jacente réside dans le fait de trouver sa place. Les corps, et avec eux le rapport plus ou moins intime qui se tisse à travers les interactions, cherchent à se positionner les uns par rapport aux autres. Le « faire », et le passage à l'acte pour créer un film, implique des éléments concrets à prendre en compte pour filmer : les corps et la caméra.

3.1. Une approche médiologique

Ainsi une méthode s'affirme en faisant interagir l'ensemble des protagonistes d'un film afin de construire une nouvelle représentation d'un territoire qui soit au plus près de la vie au quotidien de ses habitants dans le cadre des ateliers dans les cités (Cyrulnik, 2018 : 4-6) grâce à la présence de la caméra. Parce que cet objet est là, les personnes vont en discuter et entrer dans une forme de médiologie (Debray, 1994 ; Bougnoux, 1998). Grâce à lui, un territoire se découvre à partir du discours fait par le réalisateur, les habitants et les spectateurs (Cyrulnik, 2017 : 126).

Par le biais de la médiologie, le lien entre l'action et le récit s'approfondit. Ce rapport entre un langage et un objet ne veut pas opposer technique et culture, mais cherche à lier les idéologies et croyances aux innovations techniques et scientifiques qui se révèlent finalement dans nos comportements et notre culture. « Dans médiologie, "médio" ne dit pas "média" ni "médium" mais "médiations", soit l'ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'événements » (Debray, 1994 : 29). Daniel Bougnoux insiste sur le fait que cette approche médiologique intervient « sur ces milieux, indissociablement sociaux et techniques, qui façonnent et recyclent nos représentations symboliques, et nous permettent de tenir ensemble » (1998 : 67). Traiter de la mise en récit d'un terrain, que ce soient les cités ou à l'université, doit donc laisser une grande place aux représentations symboliques, qui elles-mêmes participent à l'affirmation d'un lien fédérateur pour les participants (Cyrulnik, Meyer, 2015 : 8).

La caméra s'offre comme un support de mise en relation. L'outil audiovisuel est stimulateur et générateur de situations de communications particulières. Travailler sur les images et les sons oblige à communiquer. C'est à travers le prisme de la caméra que l'on voit une réalité, et que l'on peut la donner à voir. Cette réflexion qui s'appuie principalement sur les situations d'ateliers dans les cités résonne tout à fait à l'université dans la mesure où les étudiants apprennent aussi à interagir entre eux afin de créer un film, expérimentant ainsi les démarches des professionnels (Cyrulnik, 2021). Ce rapport à l'autre en toutes circonstances, avec les habitants ou au sein d'une équipe, oblige à se penser individuellement au sein d'une collectivité (Cyrulnik, 2019 : 17).

3.2. Passer de l'intime à l'universel

Philippe Meirieu (2003) en science de l'éducation, Denis Guénoun (2006) en littérature comparée, ou Pierre-Michel Menger (2002) en sociologie, définissent

à peu près de la même manière le fait d'être artiste quand ils expliquent que cela consiste à rendre quelque chose d'intime perceptible de manière universelle. Cette articulation entre l'intime et l'universel semble donc faire partie de toute démarche artistique, quelle que soit la discipline qui l'analyse. Quelque chose d'intime résonne pour les autres. Cela questionne d'emblée la place du corps par rapport aux autres : la place des propos tenus bien sûr, mais aussi une gestion de l'espace particulière (E.T.Hall, 1976) et les comportements.

Le rapport au public est présent dès que l'on choisit de poser sa caméra quelque part. La place des corps raconte une situation et le spectateur en est plus ou moins troublé. C'est aussi l'expérience dans son propre corps que celui-ci va faire qui doit être analysée. Faire une expérience (commune) par l'art (Dewey, 1934) est une force du cinéma qui va nous aider à mieux appréhender une situation (Cyrulnik, 2019 : 18 - 19).

4. Les différents niveaux collaborations pour créer

La place de l'auteur et l'investissement de son équipe ou de son entourage se pose aussi dès qu'il y a une caméra. De la simple participation, à la co-création en passant par la collaboration, différents niveaux d'interactions entrent en jeu. Ils témoignent des pratiques mise en œuvre pour créer un film. L'apprentissage du cinéma passe donc par différents registres d'échanges pour créer, reliant ainsi la communication à l'art (Cyrulnik, 2018).

Les ateliers de pratique artistique au cinéma permettent d'expérimenter le cinéma. La co-création y est favorisée en veillant à ce que ce soient les participants qui interagissent le plus possible entre eux pour inventer leur film. Dans le cadre des dix premières années d'ateliers à la cité Berthe de La Seyne-sur-mer, j'ai accompagné cet acte de création en le stimulant constamment, tout en me mettant en retrait en tant qu'artiste, afin que les participants en deviennent les auteurs à part entière. De la pratique intuitive à l'analyse comprise, les films prennent corps dès le tournage en anticipant le montage dans la mesure où l'on pense déjà à la construction du film (Paillé, Mucchielli, 2005). Ces situations d'ateliers engagent les participants, ensemble, dans la co-construction de leur film. Ils partageaient ces moments de création à armes égales. Ils s'affirmaient ainsi à la fois individuellement, les uns par rapport aux autres, et collectivement puisqu'ils inventaient ce qu'ils voulaient raconter et filmer ensemble. Ils étaient ainsi dans un processus de co-création, ensemble. Mais la place de l'artiste-intervenant dans ce genre de situation est toujours à préciser dans cette démarche parce qu'il arrive que le réalisateur qui accompagne prenne un peu trop de place en tant qu'auteur.

Si la collaboration est toujours indispensable dans une situation pédagogique, la place du porteur de l'atelier ou du cours est à relativiser quand il s'agit de réaliser un film. C'est l'échange entre les participants qui importe pour expérimenter la création, aussi bien en situation d'atelier qu'à l'université.

Et c'est cette situation qui permet aussi de s'affirmer les uns par rapport aux autres, convoquant ainsi une dimension politique dans la mesure où elle favorise le fait que le participant trouve sa place dans la cité. Le fait d'expérimenter la création, dans les cités comme à l'université, engage à la fois politiquement et d'un point de vue plus existentiel.

Conclusion

Il semble que le fait d'entrer en action, de « faire », d'expérimenter, soit un moteur essentiel pour découvrir le cinéma. En testant des processus de création pour réaliser un film, différents niveaux de représentations se mettent en place : que ce soient des représentations filmiques d'un film d'atelier ou d'une fiction inventée par des étudiants, territoriales quand les films permettent une meilleure appréhension des cités notamment, sociales quand on comprend mieux la vie ou les préoccupations à travers les narrations composées, individuelles aussi quand les participants se mettent en jeu. Tous ces niveaux de représentations se nuancent grâce à ces expériences qui suscitent elles-mêmes des processus de transformations chez les protagonistes.

Ainsi, quelques soient les formations au cinéma, ce n'est pas seulement à cet art que la pédagogie s'attache, c'est à la vie en général et à sa place dans la société. Josef Beuys, quand il était professeur de sculpture à Düsseldorf, revendiquait le dialogue avec les étudiants comme une priorité pédagogique, et touchait ainsi aux principes de l'organisation de l'Académie. « Que l'une de mes élèves soit capable ensuite de mieux éduquer ses enfants, voilà qui est pour moi bien plus important que d'avoir formé une grande artiste ! ». « C'est donc la figure du maître de vérité, guide éthique plus que modèle esthétique ou professionnel savant, qu'incarne Josef Beuys, en faisant de sa propre image le garant même de l'authenticité de sa capacité de transmission » (Rinuy, 2010 : 234).

Il est très important, une fois que l'expérience est valorisée comme mode d'apprentissage du cinéma, de préciser que c'est toujours la réflexion ou l'articulation d'une pensée qui fait le film, encore plus quand on veut en faire un métier. Cela revient à formuler que pour pouvoir pratiquer les métiers du cinéma, c'est un véritable atout que de réfléchir à son sujet et de tenter de mesurer comment s'y adapter au mieux techniquement. Toutes ces réflexions pour vanter l'importance

de la pratique pour découvrir le cinéma ne sauraient être complètes si elles n'étaient problématisées et questionnées de plusieurs manières en tant que pensée. C'est ce qui fait qu'un véritable film existera. Pratique et théorie se nourrissent l'une l'autre. Dans une logique de formation pour devenir un futur professionnel du cinéma, l'acquisition de références filmiques et théoriques sur lesquelles s'appuyer va aider le réalisateur, ou n'importe quelle personne qui s'investit dans la création (ce qui est le but de ceux qui travaillent dans le cinéma, y compris les techniciens), est un atout pour créer et pour fédérer son équipe. En effet, l'échange à partir des films vus ensemble, que ce soit un mouvement de caméra adaptée à une situation dramatique dans un film ou l'association entre une image et un son pour tel autre, va mobiliser l'ensemble de l'équipe pour essayer d'aller le plus loin possible dans la création d'un film. Cet idéal est un moteur qui motive sans nul doute les étudiants qui s'inscrivent dans des écoles de cinéma. À ce titre, si les ateliers sont une porte ouverte pour s'investir et s'engager dans la vie en tant que citoyen, les universités qui articulent des enseignements pratiques et théoriques ensemble semblent être une bonne formule pour la création de films. Ce plaidoyer pour la pratique du cinéma dans les universités et aussi une revendication pour que des écoles universitaires qui valorisent aussi la théorie soient favorisées le plus possible. C'est une force dont il ne faudrait pas rougir face à d'autres écoles mieux dotées financièrement et en personnel administratif. La diversité est à favoriser en toutes circonstances, y compris pour ce qui concerne la pédagogie du cinéma !

Finalement quand on parle de pédagogie, c'est l'affirmation de l'apprenant qui importe. Le « faire » aide à s'investir, à s'engager. Le but et la méthode d'entrer en action, en tant que citoyen comme en tant que futur professionnel du cinéma, aident à apprendre, par le corps et l'esprit : cela devient un « savoir vivant » diraient Isabelle Stengers et Philippe Meirieu (2007), celui qui est basé sur l'appréhension de toute connaissance comme étant rattachée à la vie quotidienne et la pratique de celui qui est en train d'apprendre. C'est dans cette logique que la caméra peut aider les jeunes des cités comme les étudiants à porter un regard sur leur situation ou tout simplement sur le monde, de manière *vivante* !

Bibliographie

- Agamben, G. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Rivages poches, petite bibliothèque. Paris : Payot.
- Bellour, R. 2009. *Le corps de cinéma, hypnoses, émotions, animalités*. Coll. Trafic. Paris : Ed. POL.
- Bergala, A. 2006. *L'hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : petite bibliothèque des cahiers du cinéma.
- Bougnoux, D., 1998. *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : Ed. La Découverte, 2001.

Cyrulnik, N. 2008. *Représenter le monde pour agir avec lui, la méthode du documentaire de création*. Thèse sous la direction de Philippe Dumas et Franck Renucci. Université de Toulon-Var. Laboratoire I3M, soutenue le 22 novembre 2008.

Cyrulnik, N., Meyer V. 2015. « Des territoires et des récits : milieux, médias et médiations ». In : La mise en récit des territoires méditerranéens : langages et objets. Coordonné par Natacha Cyrulnik et Vincent Meyer. - *Synergies monde méditerranée*, Revue du Gerflint, n° 5.

Cyrulnik, N. 2016. *Qu'est-ce que l'éducation artistique au cinéma ?* Montpellier : Ed. Entretemps, Coll. Horizons de cinéma.

Cyrulnik, N. 2017. Le partage du sensible et l'engagement citoyen dans l'éducation artistique au cinéma. In : *Que peut encore le cinéma ? Les trésors cachés de l'action culturelle cinématographique*. Coordonné par William Benedetto. Marseille : pôle régional d'éducation artistique au cinéma et à l'audiovisuel de la région Paca, L'Alhambra Cinémarseille.

Cyrulnik, N. 2018. « Espaces publics et processus de créations partagés par le biais du documentaire ». In : *Œuvrer à plusieurs : enjeux d'aujourd'hui*. Lille : Revue Déméter.

Cyrulnik, N. 2019. "The politics of the body or shared intimacy in documentary cinema" . In: Madeira, Portugal : Revista internacional de arte e antropologia de imagens «Cinema & Território» n°4.

Cyrulnik, N. (dir.). 2021. Les interactions des métiers du cinéma, communiquer pour créer un film ». Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, coll. 1...

Debray, R. 1994. *Manifestes médiologiques*. Paris : Gallimard.

Dewey, J. 1934. *L'art comme expérience*. Paris : Folio essais, Gallimard (2005).

Guenoun, D. 2006. *Le théâtre est-il nécessaire ?* Paris : Penser le théâtre, Circé.

Hall, E. T. 1976. *Au-delà de la culture*. Paris : Ed. Le Seuil, trad. de l'américain par Marie-Hélène Hatchuel.

Kerlan, A. 2012. Conférence « L'image photographique comme expérience esthétique » organisée par l'association les ateliers de l'image à Marseille dans le cadre des rencontres photographiques - Diagonales le 16/03/12 aux Archives Départementales des Bouches-du-Rhône.

Menger, P. M. 2002. *Portrait de l'artiste en travailleur - Métamorphoses du capitalisme*. Paris : Ed. Le Seuil.

Meirieu, P. 2003. Libre parole, réalisé par Jean-Pierre Daniel, DVD-Carnet de route de l'Alhambra Cinémarseille.

Merieu, P., Stengers I. [consulté le 26 juin 2022], <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>.

Porcher, L. 2006. *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Ed. Vuibert/INA.

Paillé, P., Mucchielli. A. 2005. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Ranciere J. 2008. *Le spectateur émancipé*. Paris : La fabrique éditions

Rinuy P.-L. 2010. Brèves considérations sur l'enseignement de la sculpture moderne. In : *L'éducation artistique en France, du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles XVIIIe-XIXe siècles*, sous la dir. de D. Poulot, J.-M. Pire, Bonnet, A. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tisseron S., 2002. *Enfants sous influence - Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris : A. Colin.

Winnicot, D.W. 1975. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Notes

1. Plus d'informations sur les ateliers menés par Natacha Cyrulnik sur : <http://www.lacom-pagniedesembruns.com/index.php/sensibilisation-2>
2. Voir <http://www.lacom-pagniedesembruns.com/index.php/natacha-cyrulnik/recherche>
3. Alors que l'utilisation des téléphones mobiles se fait de plus en plus en situation d'atelier, impliquant alors d'autres enjeux (Cyrulnik, 2016).
4. Défini par Louis Porcher (2006 : 78-79), et qui rappelle les expressions de Pierre Bourdieu (1979).



La cinémeducation auprès d'enseignants : de l'identification à la révélation avec Walter Benjamin

Arianne Robichaud

Université du Québec à Montréal, Canada

robichaud.arianne@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0001-8284-2567>



Reçu le 13-03-2022 / Évalué le 15-04-2022 / Accepté le 30-06-2022

Résumé

En contexte de *cinémeducation enseignante*, le cinéma est mobilisé auprès d'enseignants dans le cadre d'activités de formation professionnelle destinées à développer leur réflexivité pédagogique et éthique. La cinémeducation adopte généralement une approche identificatoire, c'est-à-dire une approche qui incite les enseignants à s'identifier ou se dissocier des personnages des films sélectionnés; mais à l'aide de quelques concepts issus des théories de Walter Benjamin sur le cinéma (les idées de *cinéma comme dynamitage* et de *Spielraum*), la cinémeducation enseignante nous permet aussi d'insister sur la dimension révélatrice du cinéma, et ce, afin de permettre l'exploration pédagogique de pratiques inédites ou encore *à-venir* en éducation.

Mots-clés : cinéma, cinémeducation, enseignants, révélation, Walter Benjamin

Cinemeducation with teachers: from identification to revelation with Walter Benjamin

Abstract

This text focuses on the way in which cinema is mobilized with teachers within the context of professional training activities (called *cinemeducation*) intended to develop their pedagogical and ethical reflexivity. We would first like to show that, in most of cinemeducation projects, the methods employed promote an identificatory approach that encourages teachers to identify with or dissociate themselves from the characters of the selected movies. Using some concepts from Walter Benjamin's theories of cinema (namely, the ideas of *cinema as dynamite* and *Spielraum*), we argue that cinemeducation with teachers should highlight the revelatory dimension of cinema instead, in order to allow the pedagogical exploration of new and future teaching practices in education.

Keywords : cinema, cinemeducation, teachers, revelation, Walter Benjamin

Introduction

La cinémédication¹ est un dispositif de formation professionnelle et de recherche dans le cadre duquel une ou plusieurs œuvres cinématographiques ou télévisuelles sont mobilisées, et ce, afin de faciliter le développement de compétences complexes comme la pensée critique, la réflexivité, l'introspection ou encore l'analyse de sa propre activité chez les participants (Alexander et al., 2004). Dans le cadre spécifique de la formation enseignante, ces participants peuvent être des étudiants toujours en formation universitaire, de nouveaux enseignants en période d'insertion professionnelle ou encore des enseignants d'expérience; et pour tous ces acteurs, la cinémédication favoriserait notamment un plus grand engagement réflexif (Trier, 2007a) et l'exploration en profondeur d'une plus grande variété de situations professionnelles et personnelles du fait de la nature médiatique, dramatique et symbolique de l'œuvre d'art ou de fiction qu'elle utilise (Blasco *et al.*, 2018; Brett-MacLean, 2010). En effet, en contexte cinématographique, le pouvoir identificatoire du cinéma (soit le processus d'identification au cours duquel le spectateur se reconnaît ou non dans les traits psychologiques, les actions posées, les dilemmes vécus par les personnages) révèle toute sa force : par un jeu réflexif obligé de reconnaissance et/ou de résistance, l'identité enseignante et pédagogique des participants est alors mise en question, modulée, réfléchie, souvent bousculée par les figures enseignantes fictives qui leur sont présentées. Nous soutiendrons toutefois l'idée, à l'aide de la pensée de Walter Benjamin (2000, 1991), que la réelle force du cinéma pour le développement pédagogique de l'enseignant se trouve *au-delà* de sa puissance identificatoire : si l'enseignant se reconnaît en effet (ou non) dans la figure que l'œuvre lui présente, ce contact l'ouvre surtout à la *révélation* éducative. Pour ce faire, nous présentons d'abord 1) les fondements et quelques pratiques exemplaires en contexte « classique » de cinémédication enseignante, en montrant comment le processus identificatoire est prédominant dans ce type d'activités. Ensuite, nous mettrons en lumière 2) les concepts de *cinéma comme dynamite* et de *Spielraum* chez Benjamin, qui nous permettent de concevoir l'œuvre cinématographique non seulement comme le reflet de nos propres réalités et identités, mais aussi (et surtout) comme le rappel d'un avènement, d'un *à-venir* qui peut être révélé par l'œuvre d'art et qui nous permet de penser l'éducation, la pédagogie et le travail enseignement autrement.

1. Fondements et pratiques exemplaires en cinémédication enseignante

Depuis une vingtaine d'années, partout dans le monde et dans une variété de domaines, les recherches portant sur les potentialités et l'usage du cinéma pour étudier le développement des compétences réflexives, critiques et éthiques chez

différents professionnels sont de plus en plus nombreuses. Issu, à l'origine, de travaux en médecine (Alexander et al., 2004), le concept de cinééducation désigne ainsi un dispositif de recherche qui inclut généralement : 1) le visionnement complet ou partiel d'une œuvre cinématographique/télévisuelle qui met en scène différentes situations jugées pertinentes et signifiantes pour les participants au projet, suivi 2) d'une période de réflexion, de discussion ou d'ateliers destinée à stimuler la réflexivité des participants, et ce, dans le but 3) d'étudier et de développer les compétences « non techniques » (Kadeangadi, 2020) exigées par la pratique médicale (professionnalisme, habiletés communicationnelles, éthique, empathie, compassion envers les patients, etc.). Après plus de deux décennies d'études et de projets, les dispositifs de cinééducation sont donc particulièrement développés en médecine. Ils ont toutefois rapidement inspiré des démarches similaires en droit et en psychiatrie, suivis depuis une dizaine d'années de travaux dans une variété croissante de domaines académiques: en administration, en comptabilité, en pharmacologie, en prévention des toxicomanies et même en traduction, en informatique ou encore en sciences économiques. Dans les champs de recherche où les dispositifs de cinééducation sont les plus développés, les résultats obtenus sont intéressants : on relève notamment un *engagement accru* des participants au regard des compétences professionnelles et des contenus concernés par le projet cinééducatif (Trier, 2007a; Luke, 1993), une *appréciation du réalisme* permis par le cinéma ou la télé pour reproduire les scénarios et enjeux quotidiens d'une profession donnée (Brett-MacLean, 2010), puis des discussions et des débats *plus riches* du fait qu'ils sont stimulés et soutenus par une œuvre qui fait appel à l'affectivité des participants (Blasco et al., 2018), pour ne nommer que ceux-ci.

En sciences de l'éducation, la cinééducation est généralement mobilisée auprès de futurs enseignants du primaire ou du secondaire en formation, donc toujours à l'université. Mais la littérature relatant des expériences proprement cinééducatives dans le domaine est, à ce jour, peu abondante : par exemple, dans le cadre d'une recension d'articles scientifiques internationaux parus entre 2000 et 2020, seulement une dizaine d'articles recensés rendent compte d'un processus cinééducatif complet (sélection et analyse d'une œuvre, visionnement, activités réflexives, retour sur l'œuvre et discussions, théorisation, etc.). Bref, si les écrits théoriques qui prennent pour objet d'analyse un ou plusieurs films d'école (*school films*) sont pour leur part nombreux, l'étude des liens entre cinéma et éducation n'est pas encore un thème de recherche structuré et unifié dans le domaine: s'y côtoient le récit d'expériences cinééducatives formelles et celui d'usages plus ouverts et libres, des travaux issus de la philosophie et des analyses de films en études cinématographiques, en sémiotique ou en communications, des

recherches portant plutôt sur l'usage du film par les enseignants auprès de leurs propres élèves, etc. C'est pourquoi nous nous limitons, dans les lignes qui suivent, à la présentation des travaux de James Trier qui constituent les exemples les plus clairs et systématiques de dispositifs cinéméducatifs formels menés en sciences de l'éducation auprès d'enseignants.

1.1. Les travaux de James Trier : systématiser l'expérience cinéméducatrice

Les projets menés par Trier depuis le début des années 2000 sont multiples : le chercheur s'intéresse autant aux œuvres télévisuelles qui traitent d'éducation (la série de HBO *The Wire* et la série américaine *Boston Public*, par exemple) qu'aux formes documentaires portant sur la question (le documentaire *Waiting for Superman*) et, évidemment, aux nombreux films d'école des plus connus aux moins *mainstream*. S'il propose parfois des travaux théoriques dans lesquels il analyse une œuvre en elle-même, nous nous intéressons ici aux caractéristiques particulières de 3 projets (Trier, 2009; 2007b; 2001) dans le cadre desquels l'œuvre est utilisée à des fins directes de formation d'étudiants en enseignement.

Dans ces études, Trier cherche essentiellement à problématiser, déstabiliser et confronter les conceptions pédagogiques habituelles et traditionnelles qu'entretennent ses étudiants au sujet de la littératie. En effet, Trier enseigne surtout à des étudiants de maîtrise en enseignement des langues, et ce, dans une perspective critique qui cherche à *décoactiviser* et décroquer les définitions classiques de la littératie (soit la lecture et l'écriture conçues comme des facultés et des aptitudes cognitives et techniques) au profit d'une conception sociale, conscientisée, politisée et multiple de la littératie (la reconnaissance du potentiel oppressif /idéologique de la langue, les relations de pouvoir qu'elle camoufle, les formes d'identités et de privilèges qu'elle favorise, les littératies alternatives et multiples comme le film, les émissions de télé, les contenus web, etc.) (Trier, 2001 : 302). Son processus cinéméducatif est sensiblement le même pour les trois expériences retenues ici, à l'exception du film choisi qui varie pour chaque projet : *Teachers* (Hiller, 1984), *Les Quatre Cents Coups* (Truffaut, 1959) et *Educating Rita* (Gilbert, 1983).

D'abord, Trier demande à ses étudiants de 1) définir, sous la forme d'un essai critique, leurs conceptions initiales de ce *qu'est* la littératie et de ce que *font* les enseignants de langue au regard de son développement chez les élèves. Puis, les étudiants 2) explorent (en lisant, écrivant et discutant) une théorie sociolinguistique qui supporte l'idée générale d'une littératie décoactivisée et d'une multi-littératie qui inclut d'autres types de textes que le seul texte écrit (film, émission, contenu web). Finalement, ils 3) approfondissent leur compréhension de la (multi)littératie

en visionnant et analysant une œuvre cinématographique (*Teachers*, *Les Quatre Cents Coups* ou *Educating Rita*) et en utilisant ensuite leurs notes de visionnement pour lier des éléments du film aux principes théoriques étudiés précédemment. Parfois, l'ordre des activités change : les étudiants lisent un texte théorique dès le départ suivi du visionnement du film, pour ensuite relire un nouveau texte et revoir le film sous un autre angle. Dans un des trois projets (2009), les étudiants (maintenant en stage d'observation) sont aussi amenés à produire un journal de bord dans lequel ils notent leurs réflexions au regard des discours explicites et implicites tenus par les enseignants observés au sujet de la littératie. Mais le cœur de la méthode, chez Trier, est toujours l'articulation entre a) une conception initiale personnelle *au sujet* d'un objet pédagogique, b) un contenu théorique (habituellement critique) qui *explique autrement* cet objet, c) un contenu cinématographique qui permet de *l'illustrer* ou de le *mettre à l'épreuve* et d) un retour individuel et collectif sur les conceptions initiales de l'objet. Pour conclure l'un de ses articles, Trier affirme :

Dans le cas du film Teachers, les enseignants ont analysé les multi-littératies que possède Eddie [un des principaux personnages du film] en même temps qu'il « lisaient » eux-mêmes des textes multiples et s'appuyaient sur différentes formes de littératies (imprimées ou cinématographiques). Mon objectif est que les enseignants utilisent la multi-littératie de leurs futurs élèves comme fondation des projets qu'ils développeront². (traduction libre, Trier, 2001 : 313).

Ailleurs dans l'article, il relate les propos d'une étudiante ayant participé à ce même projet :

Alors que les élèves [qu'elle observait en stage] passaient des examens toute la matinée, je ne pouvais m'empêcher de penser à Teachers et à Eddie. Il avait mal performé à un test standardisé, et tout le monde croyait donc qu'il était incapable de lire. Ça l'a découragé de l'école... En regardant ces élèves faire ces tests standardisés, je me demandais combien d'entre eux allaient être étiquetés comme faibles en lecture, même s'ils sont de bons lecteurs! J'espère que quand j'aurai ma propre classe, je ne tomberai pas dans le piège de croire que ces tests standardisés mesurent réellement le degré de littératie d'une personne. Je ne compte pas finir comme ces enseignants dans Teachers³. (traduction libre, Trier, 2001 : 312).

Nous obligeant à aller au-delà de la simple efficacité didactique et pédagogique du dispositif, des phrases comme *ils lisaient eux-mêmes des textes multiples* ou *je ne compte pas finir comme ces enseignants dans Teachers* révèlent ce qui, à nos yeux, constitue toutefois le principal effet du film d'école sur les enseignants en formation : certes, un film est mobilisé dans le cadre d'une intention précise où il

agit comme *outil*, comme *moyen* (pour conscientiser et sensibiliser les étudiants à un phénomène éducatif, les introduire à une théorie complexe, favoriser la réflexion critique et l'éthique professionnelle, présenter des enjeux précis du travail enseignant, etc.), mais sa force réside surtout dans le *pouvoir identificatoire* inhérent à son statut d'œuvre cinématographique.

1.2. Cinémédication et identification

Pour le philosophe de l'art Berys Gaut, notre appréciation d'une œuvre cinématographique s'inscrit dans deux registres : le registre des émotions d'artéfact (*artifact emotions*), soit ce qui est ressenti face à la beauté d'un film et à ses caractéristiques esthétiques et techniques (cinématographie, photographie, montage, son et musique, technologie, etc.), et le registre des émotions représentationnelles (*representational emotions*), soit les émotions ressenties par le spectateur à l'endroit des événements de l'histoire et des personnages (Gaut, 2010; 136). Le registre des émotions représentationnelles se déclinerait lui-même en deux catégories: « les émotions dirigées vers l'histoire, qui incluent des émotions de suspense et de curiosité, et les émotions dirigées vers les personnages, qui incluent le fait d'avoir peur pour eux, de se fâcher contre eux, de les admirer, etc. » (traduction libre, *ibid.*)⁴. Toujours selon Gaut, la question précise du pouvoir identificatoire du cinéma siégerait au cœur des émotions dirigées vers les personnages (*character-directed emotions*), et constitue un point de discorde:

*Il existe d'importants désaccords parmi les théoriciens du cinéma et les philosophes au sujet de la nature et de ce qui explique les émotions dirigées vers les personnages (par exemple, la sorte d'engagement émotif que nous ressentons envers eux). Certains, comme Amy Coplan, Torben Grodal, Alex Neill, Murray Smith et Berys Gaut défendent l'idée que les spectateurs d'un film peuvent s'identifier ou être empathiques à l'endroit des personnages, et qu'il s'agit d'un aspect important de leur engagement émotif envers ces derniers. D'autres, comme Noël Carroll et Carl Plantiga argumentent au contraire que l'identification à des personnages ne se produit jamais ou très peu, tout comme l'empathie est impossible si elle est liée à la notion d'identification⁵. (traduction libre, *ibid.*).*

Chez les tenants de la deuxième posture (que Gaut nomme *anti-identificatoire*), l'attitude du spectateur face aux personnages ne peut être qu'une attitude de sympathie ou d'antipathie, et non d'identification : nous répondrions aux situations fictionnelles à titre d'observateurs externes seulement, car notre conception de l'état mental d'un personnage est toujours caractérisée par une distance par rapport à sa situation, et ce, même quand nous sommes en mesure d'intégrer une

conception de son état mental à nos propres schèmes de pensée (Carroll, 1998). Carroll illustre ce point de vue par l'exemple de la première apparition du requin dans *Jaws* (1975) : « une jeune femme nage tout bonnement, sans savoir qu'un requin est sur le point de l'attaquer; les spectateurs ressentent de la peur et du suspense mais la jeune femme, elle, ressent du plaisir. Puisque les spectateurs possèdent plus d'informations que les personnages, ce qu'ils ressentent est souvent différent de ce que ressentent ces derniers: ils ne peuvent donc être réellement identifiés à eux » (traduction libre, Gaut, 2010: 143)⁶. Inversement, les tenants de la posture identificatoire insistent sur l'idée de se mettre dans les chaussures d'un personnage (Allen, 2012 : 197), d'éprouver pour lui une forme d'empathie qui, du fait que je sois capable d'imaginer ses émotions, me permet de les ressentir à mon tour.

À la lecture de différents projets de cinééducation, il semble toutefois que le processus identificatoire des enseignants s'accomplisse surtout dans ce que nous pourrions appeler un *retour à soi*. En effet, les réactions et réflexions des participants s'enracinent surtout dans une évaluation, dans un *positionnement personnel fort* qu'ils effectuent par rapport aux personnages principaux des œuvres étudiées: ce positionnement les inspire (*j'aspire à être tel type d'enseignant*), les choque (*je ne voudrais jamais être ce type d'enseignant*), les interpelle personnellement (*j'ai vécu ou je vis des situations similaires*) ou encore leur rappelle de bons ou mauvais souvenirs d'école (*j'adorais/détestais un enseignant de ce type quand j'étais petit*). C'est ce que l'on constate dans l'étude de Van Beveren et al. (2018) qui s'est intéressée à la façon dont les films d'école peuvent faciliter l'introduction des futurs enseignants à certains sujets tabous en enseignement (l'échec en tant qu'enseignant, les manquements éthiques, la violence enseignante, etc.) :

Les images et les histoires offrent des possibilités d'identification aux personnages principaux, et créent ainsi une imagination sociale, de l'inspiration et de l'empathie. De façon intéressante, dans leurs commentaires réflexifs, les étudiants font souvent référence à des histoires personnelles et à d'autres narrations fictives lorsqu'ils cherchent à faire du sens et à se positionner personnellement par rapport aux situations complexes représentées dans les scènes de films⁷. (traduction libre, Van Beveren et al., 2018 : 196).

En ce sens, de telles expériences diffèrent à la fois de la posture identificatoire empathique (soit la posture de Gaut présentée plus haut et suivant laquelle le spectateur se met dans les chaussures du personnage pour *ensuite* ressentir de l'empathie à son endroit) et de la posture anti-identificatoire (l'argument de Carroll voulant que l'identification complète aux personnages soit impossible). Nous considérons qu'elles se rapprochent plutôt d'une posture identificatoire forte

héritée de l'importance des travaux de Lacan au sein des *film studies*, soit une conception psychanalytique du cinéma qui, malgré les nombreuses critiques qui lui sont adressées et l'essoufflement de son influence à partir des 1990, regagnerait en popularité depuis quelques années (Willis, 2015 : 10). Ce type d'analyse gravite initialement autour du concept lacanien de stade du miroir :

Il y suffit de comprendre le stade du miroir comme une identification au sens plein que l'analyse donne à ce terme : à savoir la transformation produite chez le sujet, quand il assume une image, - dont la prédestination à cet effet de phase est suffisamment indiquée par l'usage, dans la théorie, du terme antique d'imgo. L'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade infans, nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le je se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet. (Lacan, 1949 : 449).

En d'autres termes, le stade du miroir est ce moment de l'enfance où, se reconnaissant dans le miroir, l'enfant s'identifie à lui-même à la vue de sa propre image et en retire du plaisir, notamment par la constitution symbolique d'un *je-idéal*, d'une idéalisation imaginative de ce qu'il est et de ce qu'il pourrait être, d'une vision totalisée et puissante de soi qui satisfait le besoin narcissique (Rosa et al., 2021 : 2). Cette idée est récupérée par différents auteurs qui analysent le cinéma en modulant le concept: devant un film, « le spectateur *s'identifie à lui-même*, à lui-même comme pur acte de perception (comme état d'éveil, comme état d'attention); comme la condition de possibilité de ce qui est perçu, et ainsi comme une sorte de sujet transcendantal qui vient *avant tout ce qui est* ⁸ » (traduction libre, Metz, 1982: 49). Devant le film, je suis tel que je suis devant le miroir : une entité omnipotente, totalement perceptive, toute-voyante.

Mais il y a danger. Dans ce processus identificatoire auquel est intégré le spectateur, c'est-à-dire dans son adoption totale du regard de la caméra, l'œuvre peut en retour le capturer et le contrôler, car la toute-puissance du spectateur n'est peut-être qu'illusion face à l'effet du film (Baudry, Williams, 1974) : mon agentivité face au contenu idéologique de l'œuvre n'est qu'un mirage. Et ce piège serait particulièrement présent dans le film d'école, comme le note Gregory:

Ces fictions narratives contiennent presque toujours des stéréotypes recyclés à propos des élèves comme des enseignants, et puisque ces stéréotypes sont omniprésents et pratiquement irrésistibles (en plus de recevoir peu d'attention

critique), l'influence qu'ils exercent sur les vrais enseignants et les vrais élèves trompe, rend confuses et appauvrit leur évaluation et leurs attentes à propos de la nature et de ce qui constitue une éducation authentique. [...] Même quand les récits honorent les enseignants, ce qu'ils font souvent, leurs représentations de l'éducation tendent à projeter des stéréotypes trompeurs, rigides et ainsi dysfonctionnels. À cause de la vivacité et de l'attraction viscérale des images visuelles, ces stéréotypes rendent presque impossible pour quiconque le développement d'une vision éducative renouvelée ou d'une idée rafraîchissante de l'éducation⁹. (2007: 7-14)

En effet, le film d'école abonde en clichés, en figures enseignantes et en situations préformatées: le jeune enseignant idéaliste face à un groupe difficile (*Blackboard Jungle*, *Up the Down Staircase*, *Dangerous Minds*), l'enseignant sévère mais aimant (*Good Morning Miss Dove*, *Stand and Deliver*, *Music of the Hearts*), l'enseignant autoritaire et intouchable (*The Paper Chase*), l'enseignant exceptionnel et transcendant, héros et complètement dévoué (*Dead Poets Society*, *Mister Holland's Opus*, *Lean on me*, *Goodbye, Mr. Chips*, *In and Out*, *The Emperor's Club*), l'enseignant ou le directeur d'école complètement incompetents (*Teachers*, *The Breakfast Club*, *Ferris Bueller's Day Off*, *Clueless*, *Mean Girls*), l'enseignant improvisé et sans formation qui transforme la vie de ses élèves plus que les enseignants qualifiés (*To Sir with Love*, *Conrack*, *Summer School*, *Kindergarten Cop*, *School of Rock*), l'enseignant tortionnaire (*The Substitute*, *Whiplash*), l'enseignant qui échoue ou l'enseignant désabusé de sa profession ou du système (*Election*, *Half Nelson*, *Detachment*), l'enseignant sexualisé (*Coach*, *Bad Teacher*), etc. (Van Beveren et al., 2018; Gregory, 2007; Raimo et al., 2002; Burbach, 1993). Du fait de la nature même du film d'école, qui appelle une forte identification à des personnages souvent stéréotypés, les expériences de cinééducation auprès d'enseignants sont donc particulièrement susceptibles de provoquer un *surinvestissement identificatoire* qui laisse peu de place au nouveau, à l'inédit, à quelque chose comme un *événement* qui brusque le cours normal des choses (Ricoeur, 1991) et qui oblige une reconfiguration identitaire et pédagogique chez les participants. C'est pourquoi nous aimerions, dans les lignes qui suivent et à l'aide de la pensée de Walter Benjamin, explorer ce que pourrait être une forme différente de cinééducation ancrée non pas dans le pouvoir identificatoire du cinéma, mais bien dans son pouvoir révélateur.

2. Walter Benjamin : dynamite et *Spielraum*

Introduire la pensée de Benjamin est toujours un défi. Philosophe, critique littéraire et critique d'art, traducteur, journaliste et historien, ses inspirations théoriques plongent leurs racines à la fois dans le messianisme juif et dans le

marxisme (un double regard qui complexifie aussi la présentation générale de ses idées), et son œuvre multiforme (livres, essais, traductions, correspondances, notes personnelles, articles, ébauches, émissions radiophoniques, fragments divers) résiste farouchement aux efforts d'en présenter une synthèse unifiante. Il est donc plus aisé, dans le cadre de cet article, de s'intéresser directement à certains concepts benjamiens ayant contribué aux théories du cinéma et, plus spécifiquement, aux idées nous permettant d'insister sur la force révélatrice du film : le cinéma comme *bâton de dynamite* et le *Spielraum*.

Le cœur de l'argument se trouve dans un passage de *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée* (1936):

Nos bistros et nos avenues de métropoles, nos bureaux et chambres meublées, nos gares et nos usines paraissent devoir nous enfermer sans espoir d'y échapper jamais. Vint le film, qui fit sauter ce monde-prison par la dynamite des dixièmes de seconde, si bien que désormais, au milieu de ses ruines et débris au loin projetés, nous faisons insoucieusement d'aventureux voyages. Sous la prise de vues à gros plan s'étend l'espace, sous le temps de pose se développe le mouvement. [...] Le geste de saisir le briquet ou la cuillère nous est-il aussi conscient que familier, nous ne savons néanmoins rien de ce qui se passe alors entre la main et le métal, sans parler même des fluctuations dont ce processus inconnu peut être susceptible en raison de nos diverses dispositions psychiques. C'est ici qu'intervient la caméra avec tous ses moyens auxiliaires, ses chutes et ses ascensions, ses interruptions et ses isolements, ses extensions et ses accélérations, ses agrandissements et ses rapetissements. C'est elle qui nous initie à l'inconscient optique comme la psychanalyse à l'inconscient pulsionnel. (Benjamin, 1991 : 208).

Comme le souligne Mourenza (2020 : 69), Benjamin décrit ainsi le film comme ce bâton de dynamite qui permet l'éclatement du monde-prison, un monde devenu plus *lisible*, plus *accessible* à l'interprétation du fait qu'il se décompose en de multiples débris qui nous sont maintenant visibles et disponibles, qu'il nous est maintenant possible de prendre, de manipuler et d'examiner minutieusement. Benjamin pense surtout cette possibilité d'éclatement au regard d'un monde *second*, de ce qu'il appelle la *nature seconde* imposée par la Modernité et le capitalisme : c'est-à-dire un environnement physique et un mode d'être (bourgeois, scientifié et technologisé) qui nous sont présentés comme naturels mais qui, en réalité, constituent une fausse apparence (*ibid.* : 72), ce monde-prison. Et c'est pourquoi, chez Benjamin, le cinéma est plus révélateur qu'identificateur : par le dynamitage de ce monde, le film a la capacité de révéler ce qui était camouflé, de rendre audible ce qui était muet (*ibid.* : 76), de faire traîner le temps et d'étendre l'espace d'une parole ou d'un geste, éclairant ainsi leurs ramifications insoupçonnées. En effet,

« le processus d'association de celui qui contemple ces images est aussitôt interrompu par leurs transformations. C'est ce qui constitue le choc traumatisant du film qui, comme tout traumatisme, demande à être amorti par une attention soutenue » (Benjamin, 1991 : 214) : dès lors, la tâche du spectateur dépasse le réflexe d'identification, puisqu'il s'agit maintenant de *déambuler dans les ruines*, de leur être attentif et de se laisser surprendre et transformer par ce qu'elles révèlent. Puis, le cinéma permet ultimement, pour Benjamin, de reconfigurer ces débris, de voir la possibilité de créer une brèche pour le futur (Caygill, 1998) au sein d'un nouvel espace herméneutique. C'est ce que Benjamin appelle un *Spielraum*, une pièce-pour-jouer (Hansen, 2012 : 159) : une chambre qui rend possible un nouveau champ d'action et l'imagination de modes alternatifs d'expériences esthétiques qui, par la puissance de leur dynamite, choquent et fracturent notre monde second.

Nous pensons que l'usage du cinéma auprès d'enseignants devrait s'inspirer de cette conception, et ce, à l'aide de deux gestes. D'abord, un geste critique classique : en élargissant le concept benjaminien de monde-prison pour y inclure les processus idéologiques d'identification (identification à des stéréotypes, à des modes d'être, à des attentes sociales qui peuvent sembler naturelles ou inéluctables), nous pouvons voir comment certains films peuvent en effet « dynamiter » le surinvestissement identificatoire relevé dans les études de Trier et de Van Beveren. Il s'agirait alors, par cet éclatement, de créer un *Spielraum* qui nous permette de jouer avec les significations à l'œuvre dans un film d'école, de jouer avec ce que le film tente d'imposer à l'enseignant-spectateur en termes de *persona* enseignante, de réactions, de valeurs éducatives. Une pratique qui se rapproche de cette intention se trouve notamment dans l'usage que fait Henry Giroux du cinéma auprès de ses étudiants, pratique qui les encourage à reconnaître les manières par lesquelles les formes dominantes de représentation médiatique travaillent à façonner les désirs individuels des individus, à organiser certaines formes d'identification à des personnages et à des *ethos* prédéfinis (Giroux, 2001 : 595). Il s'agit, en d'autres termes, d'un exercice de résistance à l'identification, de *non-identification* qui n'est pas sans faire écho à l'idée de non-identité développée par Theodor W. Adorno dans *Dialectique négative* (1966), concept fécond pour approfondir l'analyse des processus identificatoires en contexte de cinééducation. Mais Benjamin, par la dimension révélatrice qu'il attribue au cinéma, nous oblige à dépasser la critique classique : dans les ruines ne se trouvent pas seulement la possibilité de déconstruire un état de choses existant, mais aussi les signes d'un avènement, d'un *à-venir*, la chance de « libérer l'avenir de ce qui aujourd'hui le défigure » (Benjamin, 2000 : 126). Et pour la formation enseignante en contexte cinééducatif, cet avenir se loge peut-être dans une pièce-pour-jouer qui permet

au collectif de tester ses demandes révolutionnaires et utopiques (Mourenza, 2000 : 52) : autrement dit, en étant attentifs à des films qui annoncent d'*autres* formes éducatives, d'*autres* manières pour les enseignants de vivre leur métier.

Conclusion

Nous avons voulu, dans cet article, défendre l'argument suivant lequel l'usage pédagogique du film en contexte de formation enseignante se limite souvent, ou provoque essentiellement, un travail de réaction identificatoire aux figures d'enseignants et d'élèves présentées dans les films sélectionnés. Nous avons d'abord montré, par certains travaux exemplaires en cinémeducation (ceux de Trier et de Van Beveren), comment se déploie ce processus d'identification; puis, nous avons proposé une analyse, inspirée de différentes études en *film studies* (Gaut, Metz, Baudry), des rouages psychanalytiques aux fondements de ce processus. Ce travail visait essentiellement à montrer les impasses d'une perspective strictement identificatoire en cinémeducation, et ce, afin de mettre en lumière d'autres possibilités cinémeducatives auprès des enseignants. Nous avons donc montré, ensuite, comment les théories de Walter Benjamin sur le cinéma nous permettent plutôt de concevoir le film comme un bâton de dynamite qui, provoquant l'explosion, révèle un nouvel espace pédagogique pour penser la profession enseignante, pour jouer avec ses codes et, ultimement, pour entrevoir un *à-venir* enseignant qui sorte des sentiers battus. Pour approfondir cette étude du pouvoir révélateur du film en contexte cinémeducatif, différentes initiatives méritent d'être soulignées ou poursuivies dans le cadre de futurs travaux. D'abord, nous croyons qu'une diversification du corpus cinémeducatif s'impose, soit le visionnement d'œuvres cinématographiques qui ne sont pas nécessairement des *school films* : c'est ce que font, par exemple, des philosophes de l'éducation comme Jan Masschelein (2011) lorsqu'ils analysent des films qui nous permettent de repenser complètement ce que signifie *éduquer*, et ce, au-delà du strict contexte scolaire. Aussi, et même s'il s'agit d'un exercice légitime sur le plan pédagogique (c'est-à-dire dans le cadre d'une activité destinée à mieux faire comprendre une théorie ou un concept), il pourrait être fécond de mener des recherches empiriques qui approchent le cinéma dans une posture d'ouverture à l'événement (Ricoeur, 1991), soit en laissant émerger ses possibilités révélatrices plutôt qu'en lui plaquant une intention théorique prédéfinie, des lectures directives, une méthodologie formatée et des étapes qui tracent d'avance le cheminement réflexif des enseignants. Car ultimement, telle est la beauté que partagent à la fois le cinéma et une réelle éducation pour Benjamin : ils contiennent tous deux la possibilité d'une révélation transformatrice, qu'elle soit de nature esthétique, éthique ou politique.

Bibliographie

- Adorno, T.W. 1966. *Dialectique négative*. Paris: Payot.
- Alexander, M. et al. 2004. *Cinemameducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. Floride: CRC Press.
- Allen, R. 2012. « Identification in cinema ». *British Journal of Aesthetics*, vol. 52, n° 2, p. 197-200.
- Baudry, J.-L., Williams, A. 1974. « Ideological effects of the basic cinematographic apparatus ». *Film Quarterly*, vol. 28, n° 2, p. 39-47.
- Benjamin, W. 1991. *Écrits français*. Paris: Gallimard.
- Benjamin, W. 2000. *Œuvres 1*. Paris: Gallimard.
- Blasco, P. et al. 2018. « Using movie clips to promote reflective practice: a creative approach for teaching ethics ». *Asian Bioethics Review*, vol. 10, n° 1, p. 75-85.
- Brett-MacLean, P. et al. 2010. « Film as a means to introduce narrative reflective practice in medicine and dentistry: a beginning story presented in three parts ». *Reflective Practice*, vol. 11, n°4, p. 499-516.
- Burbach, H. 1993. « A thematic profile of the images of teachers in film ». *Teacher Education Quarterly*, vol. 20, n° 2, p. 65-75.
- Carroll, N. 1998. *A philosophy of mass art*. Oxford: Clarendon Press.
- Gaut, B. 2010. « Empathy and identification in cinema ». *Midwest Studies in Philosophy*, n° 34, p. 136-157.
- Caygill, H. 1998. *Walter Benjamin. The color of experience*. Londres: Routledge.
- Giroux, H. 2001. « Breaking Into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film ». *Journal of Advanced Composition*, vol. 21, n° 3, p. 583-598.
- Gregory, M. 2007. « Real teaching and real learning versus Narrative myths in education ». *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 6, n° 1, p. 7-27.
- Hansen, M. 2012. *Cinema and experience*. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor W. Adorno. Berkeley: University of California Press.
- Kandeangadi, D., Mudigunda, S. 2020. « Cinemameducation: using films to teach medical students ». *Journal of the Scientific Society*, vol. 46, n° 3, p. 73-74.
- Lacan, J. 1949. « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique ». *Revue française de psychanalyse*, vol. 13, n° 4, p. 449-455.
- Luke, C. 1993. « Media and popular culture in education and society: An introduction to education studies ». *Teaching Education*, vol. 5, n° 2, p. 41-56.
- Masschelein, J. 2011. « Philosophy of education as an exercise in thought: to not forget oneself when things take their course ». *European Educational Research Journal*, vol. 10, n° 3, p. 356-366.
- Metz, C. 1982. *The imaginary signifier. Psychoanalysis and the cinema*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Mourenza, D. 2020. *Walter Benjamin and the aesthetics of film*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Raimo, A. et al. 2002. « Learning about teachers through film ». *The Educational Forum*, vol. 66, n° 4, p. 314-323.
- Ricoeur, P. 1991. « Événement et sens ». *Raisons pratiques*, n° 2, p. 41-56.
- Rosa, C. et al. 2021. « From the imaginary to theory of the gaze in Lacan ». *Frontiers in Psychology*, vol. 12, p. 1-7.
- Trier, J. 2001. « Challenging the cinematic construction of literacy with preservice teachers ». *Teaching Education*, vol. 12, n° 3, p. 301-314.

- Trier, J. 2007a. « Teaching theory through popular culture texts ». *Teaching Education*, vol. 18, n° 2, p. 151-165.
- Trier, J. 2007b. « The 400 Blows as cinematic literacy narrative ». *Teacher Education Quarterly*, vol. 34, n° 3, p. 35-51.
- Trier, J. 2009. « Educating Rita as a discourses and literacies pedagogical text ». *Interchange*, vol. 40, n° 1, p. 47-67.
- Van Beveren, L. et al. 2018. « Exploring educational taboos through school movies. A rhetorical analysis of student-teachers' reflections ». *Teaching and Teacher Education*, n° 75, p. 187-198.
- Willis, L.-P. 2015. « Revoir Lacan ». *Cinémas - Revue d'études cinématographiques*, vol. 26, n° 1, p. 7-11.

Notes

1. Si *cinemeducation* est, à l'origine, un terme qui contracte à la fois les mots *cinema*, *medicine* et *education*, nous le conservons tel quel dans le cadre de cet article du fait de son utilité directe en français (*cinémédication* comme contraction simple de *cinéma* et *éducation*).
2. Citation originale: *In the case of Teachers, they explored the multiliteracies that Eddie possessed, while they themselves "read" multiple texts and drew on multiple literacies (print oriented and film oriented) to critique the film. My aim is that preservice teachers will take their future students' multiliteracies as the foundation for the projects that they design.*
3. Citation originale: *As the students took tests all morning, I couldn't help thinking about Teachers and Eddie. He had done poorly on a standardized test, and the result was that everyone thought he couldn't read. This turned him off to school ... In seeing students take these standardized tests, I wonder how many will end up being labeled as poor in reading, even though they are good readers! I hope when I get my classroom that I don't fall into the habit of believing these tests actually measure a person's "literacy." I don't plan to end up like some teacher in Teachers.*
4. Citation originale: *Story-directed emotions include feelings of suspense and curiosity; character-directed emotions include fearing for them, getting angry at them, admiring them, and so on.*
5. Citation originale: *There is considerable disagreement among film theorists and philosophers about the nature and explanation of character-directed emotions (i.e., about the sort of emotional engagement that we have with characters). Some, including Amy Coplan, Torben Grodal, Alex Neill, Murray Smith and Berys Gaut, maintain that film audiences can identify or empathize with characters and that this is an important aspect of their emotional engagement with characters. Others, such as Noël Carroll and Carl Plantinga argue that identification with characters never or hardly ever occurs, and neither does empathy insofar as it closely related to the notion of identification.*
6. Citation originale: *A girl swims contentedly, unaware that a shark is about to attack her; the viewers feel fear and suspense, but the girl feels pleasure. Since viewers often possess more information than characters, they often feel differently from characters, argues Carroll, so they cannot identify with them.*
7. Citation originale: *Images and stories offer the possibility towards identification with the main characters and can thus create social imagination, inspiration and empathy. Interestingly, in their reflective comments, students often referred to personal stories and other fictional narratives when they made sense of and positioned themselves towards the complex situations represented in the movie scenes.*
8. Citation originale: *the spectator identifies with himself, with himself as a pure act of perception (as wakefulness, alertness); as the condition of possibility of the perceived and hence as a kind of transcendental subject, which comes before everything there is.*

9. Citation originale: *These fictional narratives nearly always deal in recycled stereotypes of both students and teachers, and that since these stereotypes are both ubiquitous and compelling, and that since they seldom receive critical attention, the influence they exert on real teachers and real students is to mislead, confuse, and impoverish their evaluations of and expectations about the nature of genuine education. [...] Even when education narratives honor teachers, as they often do, narrative images of education tend to project stereotypes that are misleading, restricting, and therefore dysfunctional. Because of the vividness and visceral attractiveness of visual pictures, however, these stereotypes make it nearly impossible for anyone to succeed in getting a fresh view of, or to have a fresh thought about, education.*



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère

Elsa Caron

CYU Cergy Paris Université, France

Elsa.caron@cyu.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3171-5434>



Reçu le 29-06-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 30-10-2022

Résumé

Cet article propose d'aborder la mise en scène des langues à travers les pratiques de jeu théâtral dans des dispositifs d'école du spectateur pour des apprenants de français étranger à l'université. L'école du spectateur sera considérée comme un lieu de médiation et d'expérience esthétique et artistique dans une approche de l'apprentissage des langues liée aux émotions et aux dimensions sensibles des langues. Nous verrons comment l'apprenant devient interprète et médiateur du spectacle mais également « tiers-actant », agissant en langue étrangère à travers l'appropriation du langage de la représentation.

Mots-clés : école du spectateur, pratiques théâtrales, français langue étrangère, médiation, interprétation

Interact with the contemporary performing arts : a school of spectator in french as a foreign language

Abstract

This article aims to discuss the staging of languages through theatrical acting practices in spectator school programs for French foreign language learners at university. The spectator school will be considered as a space for mediation and for aesthetic and artistic experience in a language learning approach linked to the emotions and to the sensitive dimensions of languages. We will see how the learner becomes an interpreter and mediator of the play but also « Third party » acting in the foreign language through the appropriation of the performance language.

Keywords : school of spectator, theatrical practices, french for foreigners, mediation, interpretation

Introduction

En didactique des langues, le théâtre est régulièrement exploité, en particulier pour travailler les compétences orales de l'apprenant ; il permet en outre d'inscrire les dimensions du geste et du corps dans l'apprentissage de la langue (Alix et al.

2013), en concevant l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage comme une action (Rollinat-Levasseur, in Godard et al. 2015 : 220). Entrer en relation avec une pièce de théâtre contemporaine peut sembler un exercice difficile pour des apprenants de langue étrangère, or, le spectacle vivant recèle de très nombreuses pistes pédagogiques pour intégrer les émotions et la créativité à l'enseignement des langues. Il soulève en outre des questionnements universels qui peuvent être abordés dans la mise en relation avec la parole d'un artiste. La sortie au théâtre est cependant souvent considérée comme la sortie de fin d'année, qui vient clore de manière ludique un programme de cours, sans exploitation didactique de ses potentialités, à la fois linguistiques et culturelles. Nous souhaitons montrer comment le dispositif de l'école du spectateur¹ dont l'objectif principal est la fréquentation du spectacle vivant ainsi que l'appropriation de son langage, peut permettre une réelle interaction entre une œuvre issue des arts de la scène et l'apprenant de langue étrangère, permettant de naviguer entre les langues, les langages et les cultures². Comment l'école du spectateur peut-elle impliquer l'apprenant dans cette mise en relation et quelles en seront les modalités ?

Privilégier les dimensions de l'affect, de la créativité et du corps dans l'apprentissage des langues incite à ancrer les pratiques théâtrales dans le paradigme des pédagogies enactives (Aden, 2017) et du rapport au sensible. L'enseignement des langues à travers la relation à une œuvre d'art et dans les pratiques théâtrales implique la prise en compte d'un apprentissage à différents niveaux : verbal, corporel et émotionnel, dimensions articulées au rapport à la scène et à la dramaturgie contemporaine favorisant notamment l'hybridité ainsi que le métissage, reflétant une esthétique du divers et du théâtre monde³ (Abdelkader et al. 2013 : 2).

Nous souhaitons questionner le rapport au spectacle contemporain comme expérience esthétique et artistique des langues et des cultures à travers l'école du spectateur en analysant l'apprenant comme interprète et médiateur du spectacle mais également comme « tiers-actant », agissant en langue étrangère à travers l'appropriation du langage de la représentation.

1. L'école du spectateur en français langue étrangère

L'approche que nous privilégions dans nos ateliers théâtre pour le français langue étrangère (désormais FLE) cherche à susciter une forme de « réciprocité », une mise en relation entre une œuvre et l'apprenant de langue étrangère, tout en évitant une instrumentalisation de l'art à des fins exclusivement pragmatiques. Il s'agit d'initier une démarche qui engage l'apprenant à plusieurs niveaux dans cette mise en relation : verbal dans les discours sur l'œuvre mais également paraverbal

et émotionnel. Nous avons expérimenté le dispositif d'école du spectateur dans cet axe de travail, privilégiant la lecture de la représentation dramatique à travers les pratiques théâtrales : comment instaurer une interaction, un échange entre la représentation théâtrale, œuvre par essence éphémère, et le spectateur, en exploitant notamment la description et l'analyse de l'image (Rollinat-Levasseur, 2017 : 165), mais également les pratiques théâtrales ? Sur quelles traces de la représentation l'enseignant peut-il s'appuyer, sur quels outils, quels matériels pédagogiques ?

Née des mouvements d'éducation populaire et de décentralisation théâtrale de l'après-guerre⁴, l'école du spectateur participe à la politique d'action culturelle initiée par Jack Lang dans les années 1980. Liée à une volonté de démocratisation de la culture et en particulier du théâtre, l'école du spectateur peut être définie comme « une démarche éducative par laquelle les élèves apprennent à devenir des spectateurs actifs et désirants, et à appréhender le théâtre comme une pratique artistique vivante, au-delà de la seule expérience de l'analyse littéraire des textes » (*Charte nationale de l'école du spectateur*, 2009 : 2). Le théâtre n'est donc pas abordé dans une approche exclusivement textuelle, privilégiant les dimensions stylistiques par exemple, mais plutôt dans ses dimensions spectaculaires (Rollinat-Levasseur, 2017 : 165) prenant appui sur les spécificités du rapport à la scène (procédés de double énonciation, construction du personnage, rapport à l'espace et au temps, rapport au corps et à la voix dans le jeu, dramaturgie, etc.). L'école du spectateur constitue un support pour penser, lire et s'appropriier la représentation :

L'expression école du spectateur présuppose que voir un spectacle relève en même temps d'une découverte sensible et émotionnelle, et d'un apprentissage concret et actif, tout aussi important que celui, par exemple, d'apprendre à lire un texte. Et qui, comme lui, est loin d'être inné (*Charte nationale de l'école du spectateur*, 2009 : 1).

En didactique des langues, les pratiques théâtrales sont souvent adossées à des lectures expressives (Rollinat-Levasseur, 2015 : 232), à des mises en voix et en espace de textes littéraires (*Ibid.* : 247), ou encore à des pratiques d'improvisation. L'école du spectateur peut être considérée comme une forme de médiation centrée sur l'appropriation des langages de l'œuvre dramatique, dans une approche axée sur la prise en compte des variétés de la langue (Chiss, et al. 2021 : 137). La mise en relation avec une œuvre dramatique contemporaine peut en effet permettre aux apprenants de langue étrangère d'expérimenter et de comprendre les usages du français contemporain représentés sur scène, à condition de les aider à décrypter les spécificités du genre théâtral. Une telle conception de l'apprentissage des langues relie notre dispositif à l'éducation artistique et culturelle « l'intégrant à la

fois comme connaissance et comme pratique, dans une perspective transversale » (Rollinat-Levasseur, in Godard et al. 2015 : 221). Il s'agit alors, dans ce paradigme, d'aborder l'œuvre comme une expérience esthétique et artistique de soi et de l'autre, moins comme une connaissance « sur le monde qu'une expérience du monde, une expérience partagée » (Godard et al. 2015 : 54-55). L'expérience esthétique est entendue comme « ce à quoi on s'adonne sans autre but immédiat que cette expérience » (Schaeffer, 2015 : 11).

En outre, les pratiques théâtrales telles que nous les abordons intègrent à l'enseignement des langues une dimension sensible, une exploration esthétique et artistique des langues, ainsi qu'une appropriation par le corps, les gestes, la voix. En cela, l'école du spectateur se rapproche des pédagogies enactives qui prennent en compte le rôle de l'engagement du corps et des émotions dans les apprentissages et qui considèrent le langage comme une construction d'un monde commun (Aden, 2017 : 5-6). Il s'agit alors pour les enseignants de :

Concevoir et évaluer des situations dans lesquelles les apprenants sont DANS le langage et enactent les langues et qui permettent de tisser la maîtrise des langues avec la maîtrise émotionnelle des situations [...] (Ibid. : 9).

Dans cette perspective, nous avons travaillé avec nos apprenants⁵ de français langue étrangère le spectacle *Barons Perchés* de la compagnie *Les Pieds, les Mains et la Tête Aussi* (désormais MPTA) à travers un atelier d'école du spectateur que nous décrivons ci-dessous.

2. Quels accompagnements pédagogiques autour des spectacles ?

Le Centre de Langue Française de Cergy Paris Université (désormais CYU) propose un Diplôme Universitaire de FLE (désormais DUFLE) pour les niveaux A2/B1 depuis septembre 2016. Le DUFLE a pour objectif principal le développement des compétences langagières de l'apprenant jusqu'au niveau B2 ou C1, et, d'autre part, l'expérimentation des variétés du français à travers des œuvres d'art issues de différents genres (littéraires, cinématographiques, théâtrales, etc.).

En 2016-2017, un atelier théâtre plurilingue a été créé dans le parcours de formation avec comme objectif l'exploration des dimensions non-verbales et émotionnelles de la langue à travers les pratiques théâtrales, ainsi que l'expérimentation des différents langages de la scène contemporaine. Cet atelier est en outre adossé à des pratiques d'écoles du spectateur : trois spectacles des arts de la scène contemporains sont proposés aux apprenants tous les ans et un atelier d'école du spectateur accompagne chacun de ces spectacles en amont et en aval de la représentation.

L'atelier dont nous allons parler a été réalisé en 2017 avec quatorze apprenants inscrits dans le DUFLE qui, pour la plupart, n'étaient jamais allés au théâtre et n'avaient jamais expérimenté les pratiques théâtrales. Une des trois pièces proposées dans le programme de l'atelier a retenu notre attention par son caractère polysémique, l'hybridité de sa mise en scène et de ses langages, entre cirque, acrobatie, danse et théâtre, ainsi que par les questions que le spectacle soulève quant au rapport à l'identité dans notre société contemporaine : il s'agit de *Barons Perchés* de la compagnie MPTA. La séance d'école du spectateur que nous avons réalisée à la suite de ce spectacle a été filmée, nous avons en outre procédé à des entretiens semi-directifs, en axant notre questionnement sur l'expérience du théâtre et de l'œuvre dramatique contemporaine pour apprendre une langue ainsi que son interprétation. Nous avons également cherché à comprendre comment l'accompagnement pédagogique d'école du spectateur proposé pour *Barons Perchés* pouvait participer à une forme de médiation autour de l'œuvre d'art ainsi qu'à une forme d'appropriation de la polysémie de son langage.

L'école du spectateur, telle que nous l'avons définie, peut en fait être considérée comme des dispositifs pédagogiques pluriels, adossés à des soubassements philosophiques et épistémologiques différents selon les animateurs et les enseignants. Les approches herméneutiques et polyphoniques à travers ce que Yannic Mancel appelle « analyse chorale » (Mancel, 2010) peuvent être privilégiées par exemple. Il s'agit alors d'une analyse collective de la représentation au cours de laquelle chaque détail de la scénographie, de la construction des personnages (apparence physique, costume, voix, jeu), de la musique et du son, de la dramaturgie, est précisément décrit. Dans ce type d'exercice, l'enseignant est celui qui anime les débats, qui guide les apprenants, en construisant au préalable sa lecture de la représentation dramatique. Dans cette forme de maïeutique, il prend alors le rôle d'« accoucheur de la pensée » (*Ibid.*). Plusieurs niveaux de lecture de la représentation sont ainsi possibles : dénotatives et réalistes, poétiques, métaphoriques, symboliques, etc. L'interprétation se déroule de manière à la fois individuelle et collective : « cela enregistre ma première impression du spectacle et on peut changer notre point de vue après [...] peut-être il y a quelque chose que je ne remarque pas mais les autres font attention » (Entretien, AL, Chine). Le partage d'expériences et de points de vue dans la mise en relation à l'œuvre contribue alors à une forme de médiation transculturelle. Contrairement à une approche de l'œuvre qui laisse le spectateur dans la solitude et le silence, l'analyse chorale revêt au contraire une forme de chœur antique où chacun participe à la vie de la cité. Elle constitue à la fois une description objective de la représentation et un travail mémoriel, un rapport spécifique entre enseignant et élève, enfin, elle implique une conception

particulière de la lecture et de la scène, en considérant cette dernière à la fois comme un texte à lire et une image à décrire, et en prenant en considération les émotions et la sensibilité de l'apprenant en lui conférant un rôle actif de spectateur dans sa relation à l'œuvre (Rollinat-Levasseur, 2017 : 183)

Mais l'école du spectateur peut également se construire autour d'outils de pratique théâtrale et de jeu, c'est-à-dire, d'exercices de reprises et de variations à partir du jeu des comédiens sur scène et de la dramaturgie. Ces pratiques participent à part entière de la lecture de l'œuvre et de la mise en relation avec le spectateur. Les démarches à la disposition de l'enseignant sont alors extrêmement variées et peuvent être articulées à des objectifs précis d'analyse de la représentation. Ainsi, des activités plurielles peuvent être déclinées à partir d'un spectacle, quel qu'il soit :

- Des activités de statues ou de théâtre-image, c'est-à-dire, la représentation sous forme de postures immobiles et silencieuses des personnages, de leurs gestes, de leurs relations, permettant en très peu de temps de donner à voir ce qui a été lu ou vu (Rollinat-Levasseur dans Godart et al. 2015 : 249). Par ailleurs, ce genre d'exercice incite à la verbalisation : les apprenants doivent communiquer entre eux et négocier pour trouver la meilleure représentation de leur réception du spectacle, ce qui participe à la recherche d'un sens ;
- Des mimes à partir de moments marquants de la représentation ;
- Un travail sur la gestuelle d'un personnage en la faisant varier ;
- Des variations à partir des situations d'énonciation ;
- Un changement de point de vue, de lieu, d'espace, de temps ;
- Des mises en voix et en espace de courts passages du texte avec des consignes différentes de jeu,
- Un changement de régime de jeu, etc.

Ces différentes activités sont adossées à une prise en compte des enjeux du spectacle, de la scénographie, de la dramaturgie, de la construction des personnages, en résumé, de son langage propre⁶. C'est en cela que l'école du spectateur peut éviter une exploitation de l'œuvre à des fins purement fonctionnelles.

En ce qui concerne l'atelier autour de *Barons Perchés*, nous avons travaillé à partir du langage hybride du spectacle qui articule le langage du théâtre dans la construction complexe des personnages et de l'espace-temps ; le cirque et l'acrobatie, dans les mouvements de chutes et de relevés, enfin, la danse, dans les pas de deux composés par les acrobates. *Barons Perchés* met en scène deux personnages à l'identité floue : ces personnages n'ont pas de nom, pas de métier, pas d'âge ni de passé. Leur identité n'est pas non plus construite sur leur parole puisqu'on les

entend parler à de rares reprises et dans une langue étrangère. Par ailleurs, il s'agit davantage de « voix fragmentées » ou de « paroles errantes (Ryngaert, Sermon, 2012 : 20) plutôt que d'un véritable dialogue. La question de l'adresse reste donc complète : qui parle et à qui et pour dire quoi ? Plutôt qu'une construction de personnages, la dramaturgie prend en charge un questionnement sur les relations entre les deux circassiens à travers l'occupation des corps dans un espace construit par des échelles, des portes, des grilles et un trampoline au milieu de la scène. Une forme de dialogue s'inscrit entre ces deux corps et le spectateur qui incite à l'interprétation : qui sont ces personnages ? Quelle est leur histoire ? Quelles sont leurs relations ? Les phénomènes d'identification chez les apprenants vont se jouer à travers cette grille de questions, interrogeant pendant toute la pièce l'identité des personnages et leurs actions. Ces indéterminations dans la dramaturgie, ces implicites, vont être exploités dans les démarches d'école du spectateur pour permettre à l'apprenant d'interpréter et d'agir avec le texte de la représentation.

Dans le but de travailler à partir de cette dramaturgie et du métissage des langages artistiques du spectacle afin d'engager un travail de médiation transculturelle en FLE, nous nous sommes appuyée sur trois activités d'école du spectateur suite à l'analyse chorale : la reproduction sous une forme libre du schéma de la scénographie en groupe, la présentation de ce schéma aux autres groupes en décrivant un mouvement réalisé par les artistes dans cette scénographie, enfin, la présentation d'une saynète par petits groupes incluant un mouvement obligatoire de chute et permettant de dégager une hypothèse à propos de l'identité des deux personnages.

Nous allons à présent montrer comment les ateliers d'école du spectateur et les pratiques théâtrales de jeu associées incitent à travailler à partir des différentes significations du verbe interpréter : une recherche de sens, une traduction dans une autre langue, enfin, une incarnation dans son propre corps comme acteur. La médiation artistique de l'école du spectateur peut se jouer dans l'articulation entre ces trois dimensions.

3. L'apprenant interprète et médiateur du spectacle

L'apprenant devient médiateur dans la construction/reconstruction du spectateur qui émerge dans les pratiques d'analyse chorale. Ce premier moment de partage d'émotions et de réflexion sur le spectacle est très important pour les apprenants : il leur a permis de mettre des mots sur leur vécu du spectacle et de chercher ensemble à tisser des réseaux de significations. L'enseignant les guide dans leur recherche sans imposer une vision surplombante, comme dans cet extrait :

Kh⁷ : heu moi je pense qu'il est tout seul et heu il a besoin d'un ami et donc heu il a créé dans sa (*geste vers la tête*)

P : sa tête

Kh : sa tête un ami comme <his shadow>

P : son ombre, c'est ce que disait Z son ombre

Kh : oui c'est comme ça et heu après heu après il a tué son ami et heu et après ça il se souvient de lui et il a créé encore un autre lui

P : ah son ami qu'il a tué avant ↑

V : ou c'est juste schizophrène (*rires*)

P : c'est quoi schizophrène ↑

V : schizophrène ↑ c'est quand heu quelqu'un a plus qu'une personnalité donc c'est doublé

P : oui c'est doublé est-ce que vous vous rappelez la phrase de Dostoïevski ↑

AL : heu (*lève les yeux au ciel*) noc nocturne

P : nocturne

AL : c'est par rapport à lui-même (*rires*)

P : oui son nocturne compagnon

V : aah donc c'est pour ça tous les spectacles ça se passe plus dans la nuit parce que le nocturne donc quand c'est comme il n'y a pas de lumière heu une autre partie de toi est réveillée.

L'interprétation collective permet de soulever différentes hypothèses quant aux relations entre les deux personnages de la pièce, tout en l'adossant à la citation de Dostoïevski « son nocturne compagnon n'était autre que lui-même » qui apparaît dans les intentions des artistes de la compagnie MPTA. Cette interprétation est également liée à l'utilisation de l'éclairage dans la scénographie et au langage de la lumière qui symbolise à la fois le passage du temps mais également la construction mentale d'un individu.

Dans les analyses chorales apparaissent en outre des procédés d'appropriation de la gestuelle des comédiens, soit pour compenser un manque de vocabulaire, soit pour se rappeler un moment marquant du spectacle, ou enfin, simplement pour le plaisir du jeu et de l'imitation de ce qui a été vu sur scène. Les activités de rejeu émergent alors également des analyses collectives de manière spontanée et préparent le travail de pratique théâtrale. Ainsi, les apprenants s'approprient le langage corporel des artistes dans leur propre corps, langage qu'ils peuvent ensuite plus facilement traduire sous forme de mots. La relation avec l'œuvre dépasse le langage des mots pour s'incarner dans les corps.

Les analyses chorales suscitent un rapport différent entre enseignant et élève dans la co-construction du savoir, et se rapprochent de ce que Jacques Rancière

appelle l'émancipation intellectuelle de l'élève par rapport à son maître (2008 : 14) : le maître ne fait qu'apprendre à son élève ce qu'il sait déjà. Il ne lui apprend pas un savoir mais traduit les signes et guide l'élève :

Il n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier (Ibid. 17).

Ce travail est au cœur de l'exercice de l'analyse chorale qui pousse l'apprenant à décrire les signes de la représentation et à vérifier la validité de ses hypothèses avec le groupe. Les catégories de la passivité et de l'action sont reconsidérées dans la lecture de l'œuvre : l'émancipation commence lorsqu'on « comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions » (Ibid. 19). Le théâtre est par conséquent le lieu d'une expérience émancipatrice : tout comme l'élève, ou le savant, le spectateur agit par l'action de son regard : « il observe, il sélectionne, il compare, il interprète » (Ibid.).

La mise en relation avec l'œuvre se construit en outre à travers le lien, la projection avec sa propre expérience d'étrangers en France, parlant une autre langue :

Ce spectacle me dit une raison quand on fait face à l'échec et à la solitude [...] quand j'arrive en France je me sens seule souvent mais j'ai essayé de trouver une solution [...] j'ai vu l'acteur faire des efforts toucher la lampe essayer de sortir de sa cage (Entretien, C. Chine).

Cette mise en écho crée des expériences humaines partagées et universelles dans le dialogue avec l'œuvre. Mais si l'analyse chorale permet de co-reconstruire le spectacle et d'aboutir à une lecture du spectacle, les pratiques théâtrales suscitent une forme d'engagement plus forte dans la relation à l'œuvre à partir du travail de recherche et d'expérimentation qu'elles provoquent.

4. L'apprenant comme Tiers-Actant

L'apprenant n'est plus seulement l'interprète du spectacle au sens hermétique du terme, il incarne et s'approprie les traces de la représentation pour créer un langage qui lui est propre. Dans les pratiques théâtrales, les apprenants explorent de nouvelles règles dans le langage qui n'est pas uniquement le langage parlé : « quand ils jouent, les élèves apprennent qu'ils ne visent pas seulement un mieux dire mais un dire autrement » (Ryngaert, 1996 : 35), l'utilisation de l'espace et du temps fait partie de ce langage. Il s'agit alors dans le jeu de faire découvrir la « fonction déterminante de l'espace dans un récit » (Ibid. 119) et de prendre

éventuellement des distances avec le réalisme afin d'explorer des dimensions plus abstraites.

Dans l'atelier d'école du spectateur sur *Barons Perchés*, les apprenants ont présenté des saynètes dans lesquelles le mouvement de chute est retravaillé et interprété à travers le corps et la voix. Dans une des saynètes proposées, un personnage se dédouble et est joué par deux apprenantes. Ce personnage se suicide parce qu'il subit trop de pressions dans son travail, tombe sur un matelas au sol, puis se relève et se retrouve dans un monde peuplé de fantômes sans parole. Le matelas occupe alors une fonction symbolique : il est lieu de passage métaphorique entre le monde des vivants et celui des morts et lieu de transfert entre deux états, le mouvement de chute apparaît comme la réalisation à travers le corps, la concrétisation de ce passage symbolique. Les liens avec la réception et les premières interprétations du spectacle sont visibles dans la nature des relations entre les deux personnages et dans la construction de l'intrigue. Les apprenants ont fait des choix en s'appuyant sur les hypothèses qui ont émergé du travail de réception du spectacle dans les analyses chorales, tout en proposant une dimension nouvelle au langage de la gestualité des comédiens. Les procédés de médiation apparaissent alors dans la logique de l'émancipation dont parle Rancière : entre le maître ignorant et l'apprenti émancipé se joue une « troisième chose » dont aucun n'est propriétaire (Rancière, 2008 : 21).

En langue étrangère, nous proposons d'envisager cet espace tiers comme lieu d'appropriation de la langue à travers son incorporation. Dans cet espace-tiers, ce qui se passe dans la tête du spectateur collectif devient visible et se manifeste comme la trace de ce qui a été vécu dans le rapport à l'œuvre. La notion de tiers-parlant ou de parole antérieure développée par Jean Peytard, considérée comme « *un ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs, dont la trace est manifeste* » (1993 : 140) pourrait alors être transférable au dispositif présenté, les apprenants étant considérés comme « Tiers-Actant » à travers les emprunts divers aux œuvres qui émergent dans les discours et également dans le jeu. La mise en relation avec l'œuvre d'art aboutit à une forme de dramatisation (*Ibid.*) dans les discours et dans le jeu, un rapport à la langue qui se construit dans la transformation du matériau langagier et de la polysémie de l'œuvre à travers les pratiques théâtrales.

Ainsi, le jeu théâtral n'est pas une technique ou une démarche à instrumentaliser pour mieux apprendre à parler une ou des langues, c'est un des chemins de connaissance de l'humain qui fait appel à une expertise holistique et conjointe de plusieurs formes de langues (Aden, 2013 : 101).

Conclusion

En conclusion, nous avons souhaité interroger l'école du spectateur comme un dispositif de médiation transculturelle entre les arts de la scène contemporains et l'enseignement des langues, engageant leur mise en relation à travers des procédés d'interprétation collective et de pratiques théâtrales, dont les réseaux de sens se tissent de manière non pas compartimentée mais bien complémentaire. Il ne s'agit alors plus d'une école au sens d'un lieu de transmission des savoirs, mais plutôt d'un espace d'échange réciproque, impliquant apprenant, enseignants et artistes, et construit à partir du langage de l'œuvre. Engagés dans leurs propres corps, les apprenants sont amenés à agir avec l'œuvre, voire à inter-agir, dans une action en langue étrangère qui implique des liens articulant interdépendance et émancipation, permettant de trouver sa propre voix en langue étrangère. L'action et la parole sont construites dans ces échanges, cet entre-deux créé par les procédés de lecture de l'œuvre et de réincarnation grâce aux pratiques théâtrales.

Bibliographie

- Abdelkader, Y., Bazile, Z., Fertat, O. 2013. *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, inter-culturalité et transmission*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, J. 2013. «De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*», 2013/4 N°192, p.101-110.
- Aden, J. 2017. Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures, les Cahiers de l'Acedle* 14-1. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085> [consulté le 15 juin 2022].
- Alix, C., Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E-M. 2013. *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie.
- Caron, E. 2020. *L'école du spectateur en français langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité*. Thèse de Doctorat, Linguistique. Université de Lyon. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02945415> [consulté le 15 juin 2022].
- Chiss, J. L. (Dir.) 2021. *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Armand Colin.
- Fustier, S. 2017. « Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver ». *Synergies Espagne*, n° 10, p. 171-181. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fustier.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Godard, A. (Dir.) 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Mancel, Y. 2010. Entretien avec Claire Rannou. Dans *Continuum, La transmission*, 01/2010. ANRAT, P. 6-13.
- Peytard, J. 1993. « D'une sémiotique de l'altération », *Semen* 8. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/semen/4182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.4182> [consulté le 15 juin 2022].
- Rancière, J. 2008. *Le spectateur émancipé*. La Fabrique éditions.
- Rollinat-Levasseur, E. M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In : Godard, A. *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Rollinat-Levasseur, E-M. 2017. Textes et images : le théâtre en contexte éducatif ou l'âge des possibles. In : Rollinat-Levasseur, E-M., Ferran, F., Vanoosthuysse, F. (Dir.) *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*. Paris : Champion.

Ryngaert, J-P. 1996. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Ryngaert, J-P., Sermon, J. 2012. *Théâtres du XXI^e siècle : commencements*. Paris : Armand Colin.

Schaeffer, J-M. 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Document de référence

Charte Nationale de l'école du spectateur. 2009. [En ligne] sur le site de l'ANRAT, Association nationale de recherche et d'action théâtrale : <https://anrat.net/ressources/autres>
Texte : <https://res.cloudinary.com/dgu2by95h/image/upload/v1421078126/i0xdu6jplfatkjtwzatzat.pdf> [consultés le 15 juin 2022].

Notes

1. Par convenance, nous parlons de « l'école du spectateur » mais il existe une grande diversité d'approches de cette « école » que nous ne considérons pas comme un lieu de transmission de connaissances mais un lieu de médiation et de mise en relation avec les arts de la scène.

2. Voir à ce propos notre thèse de doctorat (Caron, 2020) sur l'approche de la théâtralité en français langue étrangère grâce à l'école du spectateur : <https://theses.hal.science/tel-02945415>

3. Le théâtre-monde peut être considéré comme un théâtre où les cultures, les langages s'interpénètrent, concevant le théâtre comme une mise en relation avec le monde (Abeldaker, Bazile, 2013 : 2).

4. Pour une analyse complète des soubassements historiques et philosophiques de cette « école », voir notre thèse de doctorat.

5. Nous les remercions.

6. Pour des ressources pédagogiques et des extraits de captations de pièces de théâtre s'appuyant sur une démarche d'école du spectateur, voir le site Théâtre en Acte : <https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/>

7. Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes : A : identification des participants, P : enseignant, + : pause, <...> : alternance de code, * : incorrection, XXX : segment inaudible, ↑ : intonation montante, TRAMPOLINE : accentuation, [...] : chevauchement, (gestes) : coverbaux.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

L'approche par les compétences et le théâtre : l'implémentation camerounaise

Marie Christine Arlette Bessomo Mvogo

Institut des Beaux-Arts/Université de Douala, Cameroun

School of Arts / University of Kwazulu-Natal, South Africa

mt9773351@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4652-4910>



Reçu le 01-07-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 30-11-2022

Résumé

Cette analyse qui porte sur l'adoption d'une nouvelle approche pédagogique dans les pratiques de classe au second cycle de l'enseignement général part du principe selon lequel le système éducatif camerounais milite pour une acquisition de connaissances visant à favoriser une insertion professionnelle dans le futur. Les nouvelles approches pédagogiques fondées sur la professionnalisation des enseignements tardent à se matérialiser dans les pratiques de classe qui ont cours au second cycle de l'enseignement général du Cameroun. Quelles mesures faut-il prendre pour venir à bout de cette insuffisance ? Sur la base de nos expériences et celles de nos collègues sur le terrain, nous avons opté pour la valorisation d'un exercice oral particulier : la dramatisation. Ce dernier, en prolongement de la pédagogie texte théâtral, peut être un pan à saisir pour pallier cette insuffisance. Ainsi adoptée, la dramatisation serait un exercice d'un apport indéniable pour l'apprenant sur les plans académique et professionnel. Par ailleurs, il contribuera aussi à rendre effectif le processus de professionnalisation des enseignements dans le cursus scolaire du secondaire au Cameroun et ailleurs.

Mots-clés : dramatisation, théâtre, oral, enseignement, professionnalisation

Competency-based approach and theater: the case of Cameroon

Abstract

This analysis deals with the introduction of dramatization in the secondary level of the Cameroonian educational system. Considering the fact that the Cameroonian educational system encourages the knowledge acquirements in view to facilitate the professional insertion. The new pedagogical approaches based on the professionalization of curriculum still no effective in classes. How can this inefficiency be solved? Through our own experimentation in class's practices with some colleagues, we think that the oral exercise of dramatization as a continuity of drama's didactics can be an adequate solution to solve that problem. In this way, adopt dramatization

could be an opportunity for students on the academics and professional plans while making effective the process of professionalization of courses since the secondary level.

Keywords: theater, dramatization, oral, didactics, professionalization

Introduction

Depuis près de deux décennies, la nouvelle approche pédagogique adoptée par le système éducatif camerounais est l'APC ESV (Approche Par les Compétences avec Entrées par les Situations de Vie). Cette approche basée sur les compétences à acquérir par l'apprenant vient remplacer l'approche par les objectifs, qui semblait plus théorique et éloignée des situations pratiques auxquelles sont confrontés les apprenants. L'APC a donc été adoptée dans le but d'apporter un nouveau souffle à la pédagogie en ouvrant sur la professionnalisation des enseignements et de préparer la jeunesse à une probable insertion professionnelle et à une utilité certaine dans leur milieu de vie. Ayant été adoptée dans les deux cycles de l'enseignement secondaire, l'on se rend compte qu'en dehors d'une restructuration des contenus et des pratiques de classe, très peu d'innovations sont observées dans les compétences professionnalisantes. C'est le cas de la notion de théâtre et du genre littéraire qui en découlent et dont l'enseignement reste quasi identique à celui de l'ancienne approche. Rien n'est fait dans le but de promouvoir une professionnalisation dans la pédagogie de ce genre afin de préparer les apprenants à des formations professionnelles et des métiers y afférents. D'où l'intérêt de cet article qui se propose d'explorer les pistes favorisant l'insertion des pratiques de classe pouvant pallier cette insuffisance.

Nous avons ainsi jeté notre dévolu sur l'exercice oral dénommé dramatisation. Ce dernier a inspiré une réflexion qui reposera sur la problématique suivante : comment la dramatisation peut-elle valoriser la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral au second cycle de l'enseignement général ? De cette problématique découle le questionnement suivant ; quelles sont les mesures prises par les textes en vigueur relativement à cet exercice ? Quelles sont les spécificités du texte théâtral à prendre en compte dans l'exercice de dramatisation ? Comment le réaliser et quel en est la plus-value sur les plans académique et professionnel ? Pour donner réponse à ces interrogations, nous opterons pour une lecture sémiologique des corpus théâtraux extraits des œuvres inscrites au programme du second cycle, notamment celle de *Ngum a Jemea ou la foi inébranlable de Dualla Manga Bell* (Mbanga Eyombwan, 1997), inscrite au programme de littérature de la classe de Terminale. Associée à celle-ci, une analyse fondée sur

la méthode expérimentale basée sur des pratiques de classe personnelles et celles des collègues sera de mise. L'objectif de cette étude est de présenter l'apport positif de l'exercice de dramatisation dans l'apprentissage du théâtre au second cycle, en vue de susciter un vif intérêt pour la dramaturgie et ses métiers chez les apprenants. De ce fait, notre propos sera articulé en trois points ; la présentation du canevas pédagogique du texte théâtral au secondaire et la place réservée à la dramatisation, des notions théâtrales propices à l'exercice de dramatisation et la pratique de celui-ci, enfin les perspectives et l'apport significatif de l'enseignement apprentissage de cet exercice au secondaire.

1. Présentation du canevas pédagogique du texte théâtral au secondaire et la place réservée à la dramatisation

En nous appuyant sur les orientations instituées par les programmes de français en vigueur au premier et au second cycles de l'enseignement général au Cameroun, nous mettons en évidence les objectifs qui sous-tendent les dispositions générales prises par les instances fédératrices qui justifient et guident les pratiques de classe en vigueur au premier et au second cycles de l'enseignement général au Cameroun.

1.1. Des dispositions générales établies les programmes officiels de français

1.1.1. Des anciens programmes

La conception d'un enseignement-apprentissage du texte théâtral par le biais de l'exercice oral de dramatisation part d'un ensemble de prérequis issus des instructions officielles. Celles-ci proviennent de l'Arrêté N° 23/D/20/MINEDUC/IGP/ESG du 22 juin 1994, lequel donne une nouvelle orientation à l'enseignement du français au second cycle à travers de nouveaux programmes. Ceux-ci s'appesantissent sur les objectifs généraux et spécifiques relatifs à la didactique des textes appartenant au genre théâtral, dans l'optique « d'empêcher un quelconque dérapage ou un pervertissement de la chose » (MINEDUC, 1994). Les principaux objectifs généraux régissant la didactique du théâtre sont les suivants :

- Une maîtrise parfaite, claire et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et registres divers visant ainsi une expression orale et écrite claire et aisée, dans un contexte socioculturel où les multiples langues nationales ont une grande incidence sur la langue française ;
- Le cours de français devra s'ancrer dans la trilogie oral-écrit-langue ;
- L'enseignement du français doit permettre une adéquation entre l'école et la vie sociale dans la mesure où il donne à l'apprenant des savoirs transférables dans des situations nouvelles, une culture facilitant une intégration

dans le milieu professionnel et en société, un esprit de jugement critique et d'analyse afin de comprendre le milieu dans lequel il vit...

Ainsi, il s'agit en somme ; « Au-delà de la maîtrise de l'expression orale et écrite, de comprendre et d'analyser, d'acquérir, de réutiliser et d'inventer autant d'opérations qui sont l'occasion de faire agir en faisceau l'étude des textes, étude de la langue et activité de production¹ ». Ces objectifs visent à procurer aux apprenants les moyens de résoudre leurs problèmes et ceux de leur société. Seulement, on note que les objectifs spécifiques par niveau qui découlent des objectifs généraux marginalisent l'activité orale et occultent pratiquement la dramatisation. C'est la raison pour laquelle intervient le nouveau programme en vigueur au premier cycle et qui commence à s'étendre au second cycle. Il s'agit de l'APC ESV.

1.1.2. Les programmes de l'APC ESV

Adoptée grâce au Décret N° 098/004 du 14 avril 1998, l'APC ESV fait son entrée dans les programmes scolaires camerounais en y apportant une importante mutation. Cette dernière consistait à un déclioisonnement des enseignements et la mise de l'apprenant au centre du processus d'acquisition des connaissances et des compétences. Le but est de contextualiser et de professionnaliser les enseignements et mettre les apprenants face aux problèmes de la vie concrète. À cet effet, l'accent sera mis sur l'apprentissage de la langue en développant la compétence de communication ; d'où l'importance d'intégrer lecture, écrit et oral. Ces éléments fondamentaux de ces deux textes justifient donc les pratiques de classe en vigueur au premier et au second cycles, lesquelles sont relatives au texte théâtral et à la dramatisation.

1.2. Des pratiques de classe ayant cours au second cycle

Sur la base des objectifs généraux, des objectifs spécifiques édictés par les programmes officiels, l'on constate que la didactique du texte théâtral est régie par certaines orientations. Parmi celles-ci, nous avons le fait de :

- Commenter, discuter, résumer un document écrit, oral ou iconique ;
- Expliquer comment s'élabore un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre.

Parmi ces objectifs de la classe de Terminale, le texte théâtral, qui est un genre littéraire spécifique et riche du fait de son ancrage dans la fiction et la réalité, apparaît comme un genre à explorer. Dans cette optique, les programmes ont

spécifié les activités à travers lesquels ce type de texte est enseigné. Les cours de langue et ceux de littérature prennent en charge ce type de texte selon les instructions reçues.

Au second cycle, le texte théâtral est enseigné en Seconde et en Terminale, ce qui justifie que des pièces de théâtre soient inscrites dans les programmes de littérature (*Le Misanthrope* en seconde et *Ngum a Jemea* en Terminale). Pour le cours de langue, la progression didactique de la classe de Seconde⁴ dans la plupart des lycées du Cameroun propose un cours théorique sur les caractéristiques du texte théâtral (répliques, didascalies, personnages...) qui sont présentées brièvement. On amène également les apprenants à distinguer tous les genres du théâtre, notamment la tragédie et la comédie. En Terminale, par contre, les cours sont un peu plus approfondis. On entre dans les détails du théâtral en composant avec :

- La structure (répliques, didascalies, actes, scènes...) ;
- Les répliques (monologue, dialogue, stichomythie, aparté...) ;
- Le schéma narratif (exposition, élément perturbateur, nœud, tension dramatique, conflit...) ;
- La distribution des personnages et le schéma actantiel ;
- Initiation au jeu d'acteur à travers l'introduction au langage théâtral (corporel, spatial, temporel...), mouvements, gestes, mimiques, sons, types de comiques.

Pour le volet littérature, il est prévu l'étude d'une œuvre intégrale du genre théâtral à travers des activités telles que la lecture méthodique des extraits de l'œuvre, les lectures dirigées, des exposés sur des thèmes axés sur le fond et la forme de l'œuvre. De toutes ces pratiques, l'oral, encore moins la dramatisation, ne sont de mise ici ; ceci nous pousse à jeter un regard particulier sur les pratiques de classe en vigueur au premier cycle.

1.3. Les pratiques de classe ayant cours au premier cycle

Relativement à la didactique du texte théâtral, l'APC a axé son orientation sur deux pratiques de classe : la lecture suivie des pièces théâtrales et l'exercice oral de dramatisation. Le curriculum reconnaît que l'oral est le cadre idéal d'apprentissage de la langue (Guide pédagogique de français, 1998 : 15). Elle intègre plusieurs activités qui capitalisent les savoir-être et les savoir-faire des apprenants. Il s'agit notamment de la prononciation des sons, la distinction des morphèmes et d'autres éléments morphosyntaxiques (Idem). L'écoute et la prononciation sont donc mises en exergue. Parmi les exercices oraux proposés, ceux qui initient les apprenants aux particularités du texte théâtral sont : les chansons, les sketches, les

saynètes, les jeux de rôles, les discours et les dialogues, sans compter sur l'exercice phare qui est la dramatisation. Ce dernier amène le jeune à se familiariser avec les notions théâtrales (Bessomo, 2009) et les aptitudes propres aux activités relatives au théâtre.

Le prolongement de ces différents exercices oraux pratiqués au second cycle pour inculquer des notions théâtrales aux apprenants, se fait à travers la lecture suivie. Celle-ci évalue les compétences de lecture et celles de diction des apprenants. Elle se positionne donc comme une activité supplémentaire du développement de l'expression orale de l'apprenant. Elle est pratiquée de la Sixième à la Troisième et se base sur des œuvres littéraires choisies par les instances faîtrières. Néanmoins, l'on se rend compte que c'est uniquement au niveau de la 4^e que la lecture suivie prend pour support une pièce de théâtre. L'exemple de *Trois prétendants...un mari* (Oyono Mbia, 1960) en est la parfaite illustration. Cette activité, au-delà de la diction et la lecture, intègre subtilement le jeu de rôles et par conséquent le jeu d'acteur, éléments qui faciliteraient une meilleure dramatisation d'extraits de ces pièces théâtrales. Or, il s'avère que les progressions annuelles de français ne prévoient uniquement l'enseignement- apprentissage de la dramatisation que dans le sous-cycle d'observation (6^e/5^e). Ceci constitue une grave entrave, un obstacle à la maîtrise de cet exercice oral et scénique qui correspond parfaitement à l'objectif de la professionnalisation des enseignements prôné par l'APC. Aussi, s'avère-t-il nécessaire de reconstituer cette défaillance en instituant une continuité dans la pratique de cet exercice, le système éducatif aboutirait à ses fins en procédant par itération et graduation dans l'acquisition des compétences, pour une meilleure pratique de la dramatisation. Par conséquent, pour une insertion efficiente de la dramatisation à tous les niveaux des premier et second cycles de l'enseignement général, il est important de rappeler les préalables de cet exercice avant de décrire sa mise en pratique.

2. Préparation et mise en exécution de la dramatisation

Peu importe le niveau dans lequel la dramatisation se pratiquerait, il est un certain nombre d'éléments à prendre en compte en prélude à une mise en exécution réussie. Dans le cas de cette analyse, l'accent est mis sur une potentielle adoption de la dramatisation à tous les niveaux du second cycle dans lesquels le théâtre a cours, notamment en Seconde et en Terminale. Aussi, cette adoption passe par une acquisition d'un certain nombre de notions théoriques et d'une habileté à se mettre dans le corps d'un acteur pour intégrer et jouer son rôle et sa partition dans la représentation.

2.1. Les notions théoriques à assimiler en prélude à la dramatisation

Selon Vinaver, « Le texte théâtral est hybride. Il est littérature, il est même l'une des plus grandes formes de la littérature, et il a pour destination principale de donner lieu à un spectacle » (Vinaver, 2005 : 139). C'est dans cette optique qu'apparaît la dramatisation, qui peut se définir comme une mise en scène d'un texte théâtral ou un extrait de celui-ci. De ce fait, il importe de camper les composantes et les spécificités de ce type de texte et celles de la mise en scène. Le texte théâtral est un tout compact et complexe parce qu'il forme une polyphonie informationnelle (Kowzan, 1979 : 174). Cette dernière est composée de différents signes qui structurent le texte. Parmi ceux-ci figurent :

- Le personnage : c'est une structure textuelle qui se bâtit progressivement à l'aide d'indices relatifs à l'aspect physique et à la mouvance du personnage. Dans cette optique, le comédien qui incarne un personnage doit jouer avec son corps car le corps est « le signe théâtral évident qui précède bien souvent le signe verbal » (Roswita, Vasserot, 2002 : 5). À travers le corps, il faut intégrer les éléments du costume, de la coiffure, de la gestuelle et des mouvements.
- Le costume donne plusieurs informations (sexe, âge, appartenance sociale, profession, position sociale ou hiérarchique, religion, situation matérielle, goûts, caractère...) sur le personnage. Il permet de le camper ou alors de cacher toutes ces informations. Dans ce cas, on parlera de déguisement (Bessomo, 2009 : 13). À ce costume s'ajoutent les gestes qui traduisent les pensées du personnage et sont souvent dotées d'une valeur affective. Ils peuvent également meubler le décor à travers les objets qu'ils miment. Dans cette catégorie de signes se retrouvent les jeux de physionomie, les gestes proprement dits, les attitudes, les déplacements, les mouvements et les contacts. Ces différents gestes trahissent les sentiments et permettent de cerner l'évolution scénique du personnage lorsqu'il est face à une situation.
- Le chronotope : il s'applique à la complémentarité significative des signes théâtraux renvoyant à l'espace et au temps. L'espace se définit généralement comme « l'ensemble abstrait des signes de la scène » (Ubersfeld, 1977 : 162). Sur cette scène où se déploient les personnages, on peut retrouver les accessoires, l'éclairage, l'acoustique et les figures dessinées par les sujets en fonction de leurs déplacements. L'espace permet de représenter un lieu géographique ou social et précise surtout l'action qui s'y déroule. L'analyse du temps s'apparente à la mimesis du monde à un moment donné de son histoire. Le chronotope permet ainsi le déploiement et la mise en place de la configuration de l'action, qui jette un pont sur l'interaction sociale.

- L'interaction : elle s'appréhende à travers les types de relations (amicales, sympathiques ou conflictuelles) que les personnages entretiennent entre eux. Le modèle actantiel de Greimas matérialise parfaitement ce réseau de rapports et le personnage apparaît comme un signe ayant une fonction actantielle. Il pourrait de ce fait se positionner comme l'un des six actants du schéma actantiel.
- Le discours : ici, il faut l'assimiler aux répliques des personnages et à certains éléments des didascalies qui ont trait à la musique et au bruitage. Le dialogue et toutes ses formes et tonalités participent de la vivacité et de la dynamique de l'action au théâtre. Il décrit les sentiments, les émotions, les passions en jeu et les caractères des personnages. Il découvre la psychologie des locuteurs. Dans cette notion du discours, il faut prendre en compte les positions discursives, le flux de parole du locuteur, le ton caractérisant l'expression et le registre de langue et les fonctions de la communication.
- La tonalité du texte : elle est importante pour les comédiens qui doivent l'intégrer afin de mieux s'investir dans leur performance pour restituer les événements avec tout le réalisme nécessaire pour captiver l'attention du spectateur.
- L'intrigue : avec ses différentes étapes, permet de découper l'action en plusieurs séquences, qui constitueront l'ossature du spectacle de dramatisation et soutiendront la succession des acteurs sur scène. C'est à partir de ce découpage qu'on pourra percevoir la tension dramatique du spectacle.
- La mise en scène : c'est la matérialisation du texte en tant que spectacle. Elle est l'œuvre d'un technicien nommé le metteur en scène, qui s'active dans la construction d'un décor adéquat au spectacle (accessoire, bruitage, musique et éclairage), distribution des rôles des personnages, organisation des répétitions et coordination de la succession des comédiens sur scène lors du spectacle, en ayant au préalable veillé à leur qualité de jeu, à leur diction et à la mémorisation des textes.

Toutes ces structures mises ensemble construisent donc la complexité du texte théâtral, élément fondateur de la dramatisation ; la pratique de cet exercice nécessite également certains préalables techniques.

2.2. Pour une mise en pratique de la dramatisation

Pour rendre un extrait de texte théâtral vivant en classe de Terminale à travers une représentation scénique en restituant les messages, les émotions et l'ambiance qui caractérisent le texte, il faut monter un scénario et faire une mise en scène (travail qui doit être coordonné par un metteur en scène).

2.2.1. Préparation de l'exercice de dramatisation

Après les cours théoriques de langue et ceux de lectures méthodiques et groupements de textes sur le texte théâtral, dirigés par l'enseignant, ce dernier gagnerait à laisser les apprenants prendre totalement en charge l'exercice de dramatisation. La mise en pratique de ce dernier sera au préalable précédée d'une leçon sur les particularités et les variantes de la représentation en association avec la maîtrise des techniques de l'oral. En effet, « l'oralité est la mise en mouvement d'un texte, celle qui va permettre d'en saisir les gestes à travers ses rythmes, ses sonorités, ses silences et déployer le sens. L'oralité commence par le corps de la voix. Et c'est dans le corps de la voix que jaillit le sens » (Wolf-Michaux, 2005 : 152). Une fois la leçon terminée, l'enseignant constituera des groupes à l'image des groupes d'exposés pour une préparation et une réalisation de la dramatisation à partir des extraits de l'œuvre théâtrale *Ngum a Jemea* (Eyombwan, 1997) en vigueur en classe de Terminale (pour le cas du Cameroun).

Ainsi, pour monter un scénario, chaque groupe devra se plier aux exigences suivantes :

- Préparer les lieux où se dérouleront l'action et les événements. Il s'agira de choisir le lieu en fonction de l'action ; si la dramatisation doit se faire dans la salle de classe, il s'agira donc d'accommoder l'estrade ou l'espace réservé à la scène au décor de la pièce à jouer. Aussi, le metteur en scène sera exigeant sur les éléments du décor, les sons et le bruitage, l'éclairage. Il devra délimiter la scène et aménager le hors scène et les coulisses pour matérialiser l'entrée et les sorties des personnages sur scène.
- Identifier les différentes séquences de l'action. Elles doivent correspondre à un certain nombre de gestes et de mouvements sur scène, mais surtout à l'entrée en scène ou à la sortie d'un ou de plusieurs personnages de la scène.
- Identifier les différents échanges et dialogues entre les personnages, en tenant compte des monologues, les apartés, les quiproquos et toutes les formes spécifiques des répliques qui influent sur le jeu des comédiens sur scène. Le metteur en scène veillera surtout à ce que les tons et l'expression des sentiments, des émotions soit de mise durant les répétitions.
- Le choix des acteurs : la désignation des apprenants en fonction de la distribution des rôles doit tenir compte des compétences de diction, de la spontanéité de chacun, de la propension à laisser parler son âme, laisser libre cours à ses émotions, la facilité à dompter le trac et à s'exprimer aisément devant un public, la facilité à communiquer à travers l'expression corporelle et les

mouvements et la passion de chacun pour le jeu scénique ou l'attachement à l'intrigue.

- Le choix de l'extrait de l'œuvre qui parle le plus aux apprenants (sinon le metteur en scène pourrait modifier des passages/des textes pour orienter la représentation selon sa vision, son objectif ; il devient alors dramaturge, scénariste).

Une fois ce travail effectué, l'on peut donc passer à la réalisation de la dramatisation proprement dite.

2.2.2. La pratique de la dramatisation

L'exercice de dramatisation se pratique en groupes. Pour ce faire, les comédiens se succéderont sur une scène préalablement aménagée par le metteur en scène. Cette dernière doit être conforme au sujet traité. Les acteurs doivent employer les diverses techniques de l'oralité (une voix qui porte, la mimique, la gestuelle...). Pour une meilleure adaptation et une pratique efficiente, nous proposons un cas pratique de cet exercice en classe de Terminale.

Comme texte support, nous choisissons *l'Acte V* « l'adieu de Dualla Manga » dans son intégralité (Mbanga Eyombwan, 1997 : 105-123). La compétence générale attendue est que cette séquence de l'intrigue qui retrace l'adieu émouvant du héros historique camerounais condamné à la peine capitale par les Allemands, à qui il a refusé de céder les terres de son peuple. Le passage se déroule dans le domicile du notable Ekamb'a Njô ou Anjo Bell, notamment dans la salle de séjour, très tard dans la nuit. Divisé en trois scènes, la première matérialise l'échange entre la fille de Dualla Manga Bell et son épouse, puis leur sortie de scène en allant dans la chambre (le hors-scène). La deuxième scène se matérialise par l'apparition sur scène d'Anjo Bell et l'arrivée de Dualla Manga. Les deux personnages débattent du sort réservé aux combattants de la résistance qui sont par ailleurs les alliés du héros. Une fois Anjo Bell sorti, Engome resurgit sur scène pour avoir un échange émouvant avec son mari avant leur séparation définitive, la deuxième partie de la scène III matérialise les adieux de Dualla Manga à son notable et la lourde mission qu'il lui laisse alors que lui-même s'en va mourir en martyr. Bref, on note que c'est un extrait riche en tension dramatique et en émotivité.

De ce fait, les apprenants qui incarneront les rôles des différents personnages doivent s'assurer que les émotions et le ressenti se feront percevoir dans leur jeu. Par ailleurs, le metteur en scène mettra tous les moyens à disposition pour rendre la scène aussi vraisemblable que celle décrite dans le texte en y insérant tous

les accessoires évoqués (chaises, chaise longue, pendule mural, chasse-mouche, coupe-coupe...) sans oublier les différents bruits (cris d'animaux, miaulements de chats, hululements de hiboux, le son de la porte à laquelle on cogne...), les chants des cantiques religieux et les chants traditionnels (complainte de l'épouse éplorée, supplique du chœur, chant de victoire du héros martyr pour célébrer son sacrifice suprême). Toutes les réactions et les mouvements des personnages doivent être restitués dans la précision et la vraisemblance, sans oublier le lot d'émotions mis en scène ici. Les parties des répliques en langue douala devrait être prononcées avec exactitude. À partir de ce cas pratique, les élèves en sortiront dotés d'un certain nombre de compétences qui les aideront autant sur le plan académique que sur le plan professionnel.

3. La plus-value de l'adoption de la dramatisation dans le système éducatif camerounais

Si l'exercice de dramatisation venait à être adopté au second cycle de l'enseignement général au Cameroun et peut être dans d'autres systèmes éducatifs africains qui tardent à le considérer comme une pratique de classe à part entière, il serait d'un apport indéniable pour les apprenants sur les plans académique et professionnel.

3.1. L'apport de la dramatisation sur le plan académique

L'initiation à la théorie puis à la pratique de la dramatisation de la Sixième à la Terminale et surtout le peaufinage de cet exercice en Terminale serait d'un apport important pour l'apprenant à ce niveau de sa formation intellectuelle. En effet, la pratique de cet exercice à ce niveau doterait l'apprenant d'un certain nombre de compétences utiles à son épanouissement scolaire, familial et social. On pourrait constater, après coup, chez ce dernier, une amélioration des compétences oratoires : l'élève maîtrisera davantage les techniques de diction et aura une prononciation excellente des mots qu'il utilise pour s'exprimer. Par ailleurs, il s'exprimera avec beaucoup plus de facilité devant un public, qu'il soit composé de personnes connues ou d'inconnus. Au-delà de ces aptitudes, l'apprenant sera plus expressif et saura véhiculer un message empreint d'émotions avec autant de facilité qu'un comédien.

D'autres bienfaits de la pratique de la dramatisation que l'apprenant saura tirer de son expérience sont : le jeu de rôles (il sera apte à se mettre dans la peau de l'autre, incarner son vécu et son ressenti et le restituer de la manière

la plus vraisemblable qui soit) ; la prise de parole constatée dans cet exercice permet à l'élève d'être extraverti et d'éliminer totalement la timidité. Il apprend également à mieux se connaître, à mieux ressentir les autres, à utiliser son imagination pour incarner ou vivre tous types de situations. Par la même occasion, il apprend à dénoncer avec véhémence en exprimant ouvertement ses désaccords. Pour couronner le tout, la dramatisation apporte à l'apprenant en fin de cycle secondaire la faculté de créer la beauté, celle de porter un jugement pertinent, la prise de conscience sur la nécessité de coopérer avec autrui et surtout la notion de sociabilité.

D'un autre côté, l'on pourrait relever que cet exercice témoigne de l'effectivité de la formation professionnelle des apprenants dans un système éducatif où l'opinion publique pense que les élèves sont gavées de connaissances uniquement théoriques qui ne servent pas à grand-chose une fois qu'ils devront se trouver un emploi. Cette formation professionnelle se caractérise par l'acquisition d'aptitudes et techniques d'un secteur d'activité rentable dans le domaine culturel, car il valorise toutes les connaissances acquises dans l'apprentissage des humanités en littérature. Aussi assiste-t-on ici à une parfaite symbiose de l'enseignement rhétorique du texte théâtral et de sa pratique. Ce type de texte est alors extrêmement valorisé car les connaissances que les apprenants auront de lui seront approfondies, du moment que l'apprentissage se fait de manière graduelle depuis le premier cycle jusqu'en terminale. Ces connaissances approfondies et ces aptitudes techniques et pratiques sur le texte théâtral sont des atouts majeurs pour ces apprenants et les préparent à braver avec brio les concours d'entrée dans les écoles professionnelles d'art à l'échelle nationale et internationale. Au Cameroun par exemple, nous avons l'Institut des Beaux-Arts de Foumban rattaché à l'université de Dschang et l'Institut des Beaux-Arts de Nkongsamba rattaché à l'Université de Douala, sans compter tous les Instituts professionnels de l'enseignement supérieur spécialisés dans les métiers des arts. À travers ces ouvertures sur le milieu professionnel, nous pouvons souligner quelques apports de cet exercice sur le plan professionnel.

3.2. Les retombées de la dramatisation sur le plan professionnel

En classe de Terminale, l'exercice oral de dramatisation s'apparente à un étau, mieux, un pont jeté entre les études secondaires d'enseignement général et le monde professionnel rattaché à ce secteur artistique. « La mise en scène, art nouveau et marquant du XX^e siècle, régule la transaction entre littérature dramatique, le jeu d'acteur, peinture, sculpture, architecture, musique, danse, chant, etc. » (Picon-Vallin, 2005 : 97). En effet, cet exercice prépare à l'immersion dans le domaine culturel et celui des arts en familiarisant l'apprenant avec des pratiques professionnelles relatives à l'écriture dramatique, au travail du comédien, à celui du metteur en scène et tous les autres métiers propres à la pratique du théâtre.

Pour l'écriture dramatique, l'on peut reconnaître que l'apprenant pourrait être motivé à produire par lui-même les scénarii qui seraient mis en scène par d'autres comédiens. Ainsi, il s'adonnera à l'écriture dite créative à travers laquelle « l'élève est convié à explorer sa singularité à travers une démarche qui privilégie le sensible, l'imaginaire, le corps en somme dans sa présence au monde » (Issaurat, 2005 :156-157). En se basant sur la structure du texte théâtral abordée dans différentes leçons, l'apprenant fera jouer son imagination et son background culturel pour produire des pièces théâtrales de qualité.

D'un autre côté, nous avons le métier d'acteur ou de comédien. À travers les différentes prestations scéniques du secondaire, l'élève saurait désormais comment jouer avec son corps et ses émotions pour entrer dans la peau d'un personnage et incarner sa réalité, sans compter sa collaboration dans le travail d'équipe qui l'amènerait à travailler aisément dans une troupe théâtrale sans problème d'adaptation. En prolongement au travail de comédien, nous avons d'autres spécialités auxquelles pourrait s'intéresser l'apprenant, notamment les métiers de costumier, maquilleur, coiffeur/perruquier ou encore celui d'accessoiriste.

En dernier ressort figure le métier de metteur en scène, le maître de la transformation du texte en spectacle. Il travaille en collaboration avec le régisseur, le machiniste et les techniciens pour une mise en scène efficiente. Au-delà de ces métiers spécifiques au domaine théâtral, la dramatisation pourrait également inciter à d'autres professions liées à l'économie des arts en général, l'administration des arts ou les industries culturelles et créatives, sans oublier la profession d'enseignant de théâtre dans le cycle secondaire ou dans le supérieur.

Conclusion

En définitive, cette étude avait pour but de démontrer la pertinence de l'adoption de l'exercice de dramatisation au second cycle de l'enseignement général au Cameroun. Elle nous a permis de partir des dispositions officielles prises par les instances faîtières du système éducatif camerounais pour apprécier les pratiques de classe relatives à la didactique du texte théâtral et de la dramatisation au premier et au second cycles de l'enseignement général. Il nous a été donné de noter que si les objectifs des programmes officiels mettent un accent sur la préparation de l'apprenant à une future insertion, ils mettent un point d'honneur à une professionnalisation des enseignements avec l'adoption de la nouvelle approche pédagogique, l'APC. Or, les pratiques de classe en vigueur au secondaire démontrent une insuffisance dans l'application des textes et le caractère essentiellement théorique de l'enseignement. La didactique du texte théâtral au secondaire en est la parfaite illustration et l'adoption de l'exercice oral de la dramatisation unique en Cinquième en est une autre. C'est fort de cette constatation que nous suggérons

l'adoption de cet exercice à tous les niveaux d'enseignement du second cycle et de manière approfondie en classe de terminale, car la dramatisation est un exercice d'un apport bénéfique pour la construction de la personnalité, du caractère, de la sociabilité de l'apprenant. Au-delà de cet aspect, elle répond parfaitement au souci de professionnalisation des enseignements en préparant les futurs bacheliers à l'entrée dans des écoles supérieures professionnelles d'art ou en les formant directement aux métiers relatifs au théâtre. Il est donc presque indéniable que la dramatisation est l'un des exercices idoines qui éviterait que l'enseignement général ne continue d'être taxé de cycle qui ne forme que de futurs sans-emploi.

Bibliographie

- Bessomo Mvogo, M. C. A. 2009. *La Bande dessinée comme support pédagogique dans la didactique du texte théâtral*, Yaoundé, École Normale Supérieure.
- Issaraut, M. L. 2005. « Écriture créative, écriture d'invention », in *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie sociale*. Paris, Cité internationale universitaire de Paris, p. 139-151.
- Kowzan, T. 1975. *Littérature et spectacle*. Pologne, Editions scientifiques de Pologne.
- Mbanga Eyombwan, D. 1997. *Ngum A Jemea ou la foi inébranlable de Dualla Managa Bell*, Yaoundé, UCAC.
- MINEDUC, 1994. *Programmes de langue française et de littérature*, IGP/ESG.
- MINESEC, 1998. *Guide pédagogique de français*, IGP/ESG.
- Nanfah, J. et alii, *Excellence en français 6^e, 5^e, 4^e et 3^e*. NMI Education.
- Oyono Mbia, G. 1960. *Trois prétendants... un mari*. Yaounde, CLE.
- Picon-Vallin, B. 2005. La mise en scène et le texte. In : *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie sociale*. Paris : Cité internationale universitaire de Paris, p. 96-103.
- Roswita, Vasserot, C. 2002. *Le Corps grotesque*, Morlanwelz, Lansman, coll « Hispania ».
- Sabbah, H. 1999. *Le Français méthodique au lycée*. Paris : Hatier.
- Ubersfed, A. 1977. *Lire le théâtre I*. Paris : Editions sociales.
- Vinaver, M. 2005. Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique. In : *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie sociale*. Paris : cité internationale universitaire de Paris, p. 139-151.
- Wolf-Michaux, F. 2005. Autour de l'écriture du théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps). In : *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie sociale*. Paris : Cité internationale universitaire de Paris, p. 152-154.

Note

1. Dans le cadre de cette étude, nous avons travaillé avec des projets pédagogiques de l'année scolaire en cours et celles des deux dernières années, des classes de 6^e à Terminale des lycées et collèges de la ville de Yaoundé.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La pédagogie ou l'art de se réinventer

Marie-Noëlle Antoine

Chercheur indépendant¹, France

marienoelle.antoine@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-1400-1974>



Reçu le 29-08-2021 / Évalué le 18-11-2021 / Accepté le 30-02-2022

Résumé

Les ruptures provoquées par la pandémie du coronavirus ont mis la réinvention à l'ordre du jour. Une réinvention qui cherche son essence dans le chaos et en profite pour se reconstruire. Il s'agit bien là d'un art mais aussi d'une méthodologie, d'une pédagogie. La pédagogie de la réinvention nous oblige à faire exploser nos perceptions, nos schémas, nos anciennes versions pour recommencer une autre saison, en manifestant une présence distincte. Cette histoire d'un retour en Europe (France), après 33 ans en Amérique latine, raconte le chemin de création d'une pédagogie de la réinvention au service des autres et de soi-même.

Mots-clés : *Trans-Formation, pédagogie de l'invisible, conte pédagogique, création pédagogique, arts de la scène*

Pedagogy or the art of reinventing oneself

Abstract

The break caused by the coronavirus pandemic has put reinvention on the agenda. A reinvention that seeks its essence in chaos and takes the opportunity to rebuild itself. This is indeed an art but also a methodology, a pedagogy. The pedagogy of reinvention forces us to explode our perceptions, our diagrams, our old versions in order to start another season by manifesting a different presence. This story of a return to Europe (France), after 33 years in Latin America, tells the path of creating a pedagogy of reinvention at the service of others and oneself.

Keywords : *Trans-Formation, pedagogy of the invisible, educational storytelling, educational creation, performing arts*

Introduction

Profiter du chaos actuel pour se réinventer semble un leurre si nous l'observons superficiellement. Cependant, si nous scrutons profondément cet enchevêtrement et si nous l'accueillons avec simplicité, nous sommes capables d'y découvrir des agencements dissimulés impensables. S'adapter et accueillir ce qui est actuellement

ne signifie pas s'en accommoder mais plutôt, y imprimer son ascendance, sa compétence, sa mission, en d'autres termes, se réinventer. À l'heure où bon nombre de nos paradigmes sont inefficaces et où la désinformation extérieure nous enchevêtre dans des marasmes ambiants, il est nécessaire de se créer ce que Gilles Deleuze et Félix Guattari nommaient les *lignes de fuite* et d'expérimenter des portes d'entrée puisque les accès de sortie sont bloqués. Entrer à l'intérieur de soi afin de trouver un sens, disparu à l'extérieur de soi. Un paradoxe somme toute, qu'il faut assumer pour trouver les moyens de nous réenraciner, c'est-à-dire de revenir aux racines, à l'essentiel. Cette pandémie nous offre un regain pour nous débanaliser, nous réattendrir sur l'humanité. À l'heure, où la majorité des êtres humains est épinglée comme des papillons de collection dans un cadre, il s'agit de réinventer une *pédagogie de l'invisible*, qui puisse nous stabiliser et nous transformer dans ce chaos ambiant.

Dans cet article, nous mettrons en abyme notre histoire de recommencement, de réinvention, de transformation. Dans toute histoire de changement, il s'agit de quitter un état ancien et établi pour aller vers un nouveau et un inconnu. Le nœud de cette histoire ne se situe ni en amont ni en aval du changement mais bien dans le couloir de l'avant à l'après.

1. L'avant en Amérique latine

Après avoir exercé trois ans comme institutrice en France, notre histoire pédagogique en Amérique latine commença d'abord, en 1987, en Équateur, auprès des communautés rurales métisses et indigènes quichuas de la Cordillère des Andes, ensuite, elle continua au Brésil et en Bolivie, à proximité des enfants de la rue, puis, en 1996, au Chili, où nous revînmes à l'enseignement plus formel, comme professeur de Français Langue Étrangère (FLE) à Santiago, co-auteur des programmes de français (2003) et formatrice des professeurs de français du système éducatif chilien.

Notre parcours d'accompagnement des enseignants de français du système éducatif chilien, pendant 20 ans, s'est traduit par la recherche et la rédaction d'une thèse de doctorat dont nous nous inspirons à plusieurs reprises dans cet article.

Dans un contexte de croissance économique, entraînant le Chili à participer au grand jeu des échanges mondiaux, le système éducatif chilien s'en trouve depuis la fin des années 90 à un tournant interminable de son processus de changement. La prise de conscience des autorités chiliennes de réguler l'offre d'éducation dans un marché largement ouvert, sous peine d'engendrer des disparités socio-politiques redoutables à terme, a acculé les réseaux éducatifs à ne plus faire

fi d'une étape obligée : celle de penser sur eux-mêmes. Dans cette intention, déjà, en 2004, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) avançait dans son compte rendu : « Le Chili ne pourra pas donner une éducation de qualité élevée avec des professeurs préparés de façon inadéquate ». Par ailleurs, au sein du cloisonnement et de la territorialité linéaire des disciplines scolaires, le français apparaît de surcroît, comme une cause perdue, une des portions émergées de l'iceberg d'une pédagogie en souffrance. (Antoine, 2010 : résumé).

Dans cet environnement, l'enjeu de notre recherche-action fut de transformer cette problématique de l'éviction du français hors du système éducatif chilien en une ressource, permettant à la manipulation didactique actuelle de prendre la forme d'une reconstruction pédagogique de la formation des professeurs de français dans un premier temps, puis d'autres disciplines, dans un deuxième temps.

Pour entreprendre cette reconstruction pédagogique de la formation des professeurs, il a fallu se décontextualiser, c'est-à-dire, adopter une vision entonnoir dont le champ partait d'un environnement localisé et passer ensuite au crible les aspects historique, politique, social, culturel, sociolinguistique pour les mettre en phase avec les besoins du contexte. La finalité de ce processus étant de proposer un dispositif technique ad hoc, en un mot de recontextualiser une projection d'actions de formations langues-cultures, dans le système éducatif chilien.

Cette alchimie de l'enseignement et de l'apprentissage s'obtient à travers la connaissance des apprenants, de la complexité de l'environnement social et de la diversité des contextes, mais aussi grâce à la maîtrise des différents types d'intelligence. Elle exige, en plus, une formation des professeurs dont le va-et-vient didactique-pédagogie-didactique soit le fondement. (...) Pour dépasser la tension historique entre la théorie et la pratique au Chili et les rééquilibrer, il s'avère judicieux de lancer des passerelles, telles que les simulations, les métaphores, les démonstrations, les résolutions de problèmes en groupe, la cocréation de nouveaux types d'outils pédagogiques, les répertoires d'observation de cours et les grilles d'autoévaluation, entre autres. (...) Il n'est pas dans les moyens d'une réforme scolaire de surmonter les contradictions, ayant leurs racines dans les ambivalences internes des sociétés. C'est pourquoi Robert Hari évoque le rocher de Sisyphe, à propos des réformes scolaires : il faut toujours pousser ce rocher vers le haut car il ne cesse de dévaler la pente dès que les efforts se relâchent ! Les générations successives se retrouvent donc souvent face aux mêmes tâches, parce que ce rocher ne cesse de redescendre le long de la pente éducative ! (Hari, 1982 : 143-160). (Antoine, 2010 : 106).

Notre proposition d'atelier de *Trans-Formation* a tenté de contrecarrer cette fatalité du *rocher de Sisyphe*. L'accord de coopération linguistique et éducatif entre divers établissements publics et privés chiliens et l'Institut Français, lancé en 2012, sous la gestion de Martine Sellos Ramières, comprenait une finalité essentielle au niveau de la formation enseignante, celle de formaliser un soutien pour les professeurs de français de ces institutions, à travers une formation systématique à l'efficacité pédagogique, l'autonomie et la collaboration professionnelle. La responsabilité de cette formation nous a été proposée car elle se voulait être *une cerise sur le gâteau* de l'accord de coopération. En effet, ce terrain de la formation continue des enseignants de français du système éducatif public, en souffrance, est resté vierge durant de nombreuses années. Notre recherche-action en formation continue des professeurs de FLE au Chili, depuis 2002, a toujours prétendu transformer le cloisonnement théorique et la rigidité des pratiques pédagogiques en un outil puissant d'accompagnement, reposant sur deux aventures humaines fondamentales : la réflexion et l'action. De cette recherche-action est né un dispositif innovant, que nous avons conçu et nommé *Trans-Formation*. Il a donc été mis au service de l'accord de coopération cité ci-dessus. Ce dispositif de *Trans-Formation* sort des sentiers battus par sa finalité stratégique : une grande vision, composée de petits blocs constructifs, créant un consensus et une évolution chez les enseignants qui redynamisent et recyclent leurs compétences auprès de leurs apprenants et de la pédagogue-formatrice. Notre action de *Trans-Formation* a été menée de 2012 jusqu'en 2017 avec 21 professeurs de français au total, dans trois types d'espaces-temps : en présentiel (Institut Français du Chili), à distance (plateforme virtuelle) et sur leurs lieux de travail (établissements scolaires publics et privés).

Tout ce parcours des ateliers de *Trans-Formation* auprès des professeurs de français du système éducatif chilien a fait l'objet d'un conte pédagogique que nous avons écrit en 2021, pour une publication en cours du livre, *Enseigner le français au Chili : une longue histoire de vie*¹, organisée par l'Association des Professeurs de Français du Chili (APF Chile) et la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Il était une fois une humble femme, elle s'appelait Création Pédagogique. Elle vécut beaucoup de temps dans plusieurs pays de la région des Amériques où les systèmes éducatifs étaient saturés, écrasés, perdus sous le poids de la bureaucratie, des informations et du stress. Alors, Création Pédagogique voyagea vers la région des Intuitions Pédagogiques et partagea l'analyse des pratiques dans un lieu, appelé Professeurs de Français Chiliens. Dans ce lieu, la langue française avait été enfermée dans une cave obscure du palais du système éducatif chilien à côté d'autres langues étrangères. La seule langue qui avait

une visibilité et un accueil à la cour de ce palais était l'anglais... Dans l'année du Règne 2003, quelques valets de la Cour Ministérielle Éducative et de l'Institut Français réussirent à mettre en lumière la langue française, en la dépoussiérant par la création de nouveaux programmes d'enseignement et d'apprentissage pour les écoles chiliennes. Malgré cette tentative de diversité linguistique, la Cour Ministérielle Éducative balaya à nouveau la langue française sous le tapis rouge et majestueux de la langue anglaise. Aux côtés de la langue française, dans l'obscurité de la cave du palais du système éducatif, gisait sans vie, la cohorte des professeurs de français. Ils souffraient beaucoup dans cette obscurité qui les écrasait depuis tant d'années. Ils n'existaient aux yeux de personne. Les seuls alliés qui leur restaient étaient Mme Formation Initiale, dans les couloirs retirés de la Cour de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation et Mme Formation Continue à l'extérieur de la Cour, au sein de l'Institut Français. Dans ce contexte si défavorable, Mme Formation Initiale et Mme Formation Continue étaient exténuées et fragilisées, elles étaient étendues au bord du chemin du système éducatif chilien. Lorsqu'elles parlaient, on entendait à peine leur voix ténue et faible. Dans les années du Règne 2003 à 2017, l'humble femme, Création Pédagogique, croisa le chemin de Mme Formation Initiale et Mme Formation Continue. Pour tenter de les comprendre, Création Pédagogique s'arrêta sur le chemin, s'agenouilla pour les écouter attentivement puisqu'elles étaient étendues sur le sol par tant de fatigue et elle commença à les aider pour se lever, afin d'entreprendre avec elles un chemin de Trans-Formation. Création Pédagogique remarqua que Mme Formation Initiale et Mme Formation Continue étaient très éloignées du temps et de l'espace quotidien du professeur et des élèves de la classe de français. De fait, elles marchaient avec un habit rigide d'information théorique qu'elles voulaient enfiler de force aux professeurs. Ceux-ci arrivaient dans leurs salles de classe paralysés, immobiles et blasés avec ce vêtement. Ils étaient très frustrés par rapport à leurs élèves. C'est ainsi que Création Pédagogique inventa la danse de la Trans-Formation. Ensuite, elle invita Mme Formation Initiale et Mme Formation Continue à danser. Cette danse répandit subtilement, à travers les années, une poudre magique de souplesse, de connexion émotionnelle et de créativité pédagogique à l'intérieur des salles de cours de français. La danse de la Trans-Formation était si simple et si profonde qu'elle ressemblait à un battement d'ailes de papillon. Alors, Mme Formation Initiale et Mme Formation Continue apprirent et expérimentèrent si bien cette danse de la Trans-Formation qu'elles provoquèrent un envol pédagogique chez de nombreux professeurs de français, ré-enchantés avec leurs pratiques pédagogiques... Dans l'année du Règne 2014, une professeur de français s'est tellement émerveillée avec sa danse de Trans-Formation qu'elle envoya aux quatre vents

ce message en français pour qu'il reste imprégné dans le coeur de l'humble femme Création Pédagogique : "Merci à toi, parce que tu nous as transmis la joie de vivre le processus de l'enseignement d'une façon différente. C'est pour moi comme l'émerveillement face à une fleur que j'aurais semée et qui jaillit de couleurs au printemps, après le long hiver souterrain et froid où je ne percevais rien de ce que j'avais semé". Et ce conte entra par un chemin et en ressortit par un autre. Veux-tu que je t'en raconte un autre² ?

Ce programme de *Trans-Formation* est donc une création pédagogique qui entrelace l'analyse des pratiques des professionnels de l'éducation, les arts du spectacle et le conte pédagogique, de notre autorité intellectuelle. Il a également été proposé et adapté pour tous les professionnels de la Fondation Centre San Juan de Jérusalem (FCSJJ) à Quito, de septembre à novembre 2012. La FCSJJ accueille des enfants de 0 à 18 ans en situation d'Insuffisance Motrice Cérébrale (IMC). Les graines de la *Trans-Formation* ont ensuite essaimé dans divers espaces éducatifs au Chili et en Équateur de 2012 à 2019.

En voici une brève rétrospective pour ce qui est de l'Équateur :

- 2015 : *Trans-Formation*-Escalade de la montagne du programme d'Éducation Initiale avec les éducateurs et les aides-maternelles de la FCSJJ, à Quito.
- 2016 : *Trans-Formation*-Recréer une pédagogie de l'inclusion et de la diversité avec des enseignants de l'Institut de Recherche, d'Éducation Populaire d'Équateur (INEPE), de l'Unité Éducative Célestin Freinet, de l'Université Polytechnique Salésienne, de la FCSJJ et du programme radial Educar con Amor.
- 2017 : Atelier de *Trans-Formation*. Formation des éducateurs et des assistants des enfants d'âge préscolaire de la FCSJJ au *Guide méthodologique pour la mise en œuvre du Curriculum d'Éducation Initiale* et au *Guide pédagogique des stratégies pratiques pour le développement des sciences dans l'éducation de la petite enfance*.
- 2018 : *Trans-Formation* pour les professionnels de la FCSJJ de Quito : personnel administratif et d'entretien, pédiatres, psychologues, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes, éducateurs et aides-maternelles de la FCSJJ. Thème : revenir à l'essence de la pédagogie à travers la philosophie du *moins c'est le plus*.
- 2018 : *Trans-Formation pédagogique* avec des instructeurs d'une école de cuisine *Le Thym*, à Riobamba. Thème : Savoir observer pour savoir agir. Savoir écouter activement son public.
- 2018 : Accompagnement pédagogique de 65 adolescentes de l'Unité Éducative Maria Auxiliadora, à Riobamba, dans un Projet de Participation auprès d'enfants de la rue ou de personnes âgées en foyer.

- 2018 : *Trans-Formation* à l'Alliance Française de Riobamba avec des enseignants des Unités Éducatives Vygotsky, San Ignacio de Loyola et des formateurs de la Fondation Sociale Équatorienne.
- 2019 : *Trans-Formation* avec les éducatrices de l'Atelier Infantil Mekanos. Thème : réimplanter un nouveau regard sur l'éducation et semer des talents à travers nos émotions en salle de classe.
- 2019 : Atelier de *Trans-Formation* pour la Société Pédagogique du Chimborazo. Thème : deux compétences essentielles en pédagogie, savoir observer et écouter activement son public.
- 2019 : Atelier de *Trans-Formation* avec des enseignants de plusieurs écoles et collèges de Quito. Thème : La peur qui me paralyse, la compassion qui me connecte, créativité pour l'inclusion.

Voici une brève rétrospective des interventions pour ce qui est du Chili :

- 2017-2018 : dans le cadre du Programme d'Éducation Continue (PEC) de l'Université du Chili, deux ateliers de *Trans-Formation* avec 26 enseignants de maternelle, du primaire, d'éducation spécialisée. Thème : stratégies pour déconstruire les théories didactiques et reconstruire des outils pédagogiques créatifs pour la classe.
- 2018 : Mini-ateliers de *Trans-Formation* avec les membres de l'équipe de Direction, le personnel d'Accompagnement Académique et les 70 professeurs du Collège Padre Pedro Arrupe de la commune de Quilicura.
- 2019 : Atelier de *Trans-Formation pédagogique* à la Bibliothèque Pablo Neruda de la commune d'Independencia avec 15 professeurs et bibliothécaires. Thème : Inclusion scolaire avec le conte pédagogique de Pois Chiche et Petit Pois.
- 2022 : Atelier artistique de *Trans-Formation*, Grange School Santiago, XIVèmes Journées de Formation pour les Professeurs de français, APF Chili. Thème : les émotions dans l'espace éducatif, des énergies créatives en mouvement.

La rétrospective illustrée de ces espaces de *Trans-Formation* se trouve en ligne sur le blog *Creación Pedagógica*³.

2. Le couloir de la réinvention

Dans cette histoire de *Trans-Formation*, la Covid-19 a eu son mot à dire puisqu'elle nous a mis en marche sur le chemin du changement, en quittant une situation passée et connue (Amérique latine) pour en déchiffrer une autre, nouvelle et inconnue (Europe). Cependant, dans ce détour, c'est bien le couloir entre les deux qui reste difficile.

En effet, ce goulet de la réinvention possède les aspects d'un trou, depuis la profondeur duquel, se hisser, appuyé sur la patience, l'acceptation et la lucidité, reste le seul moyen d'en sortir. Dans ce renforcement, personne aux alentours ne nous regarde, personne ne nous voit. C'est ainsi qu'apprendre à écouter ce qui vient, ce que personne ne voit ni ne perçoit et par là-même, ce que nous cherchons à montrer contre vents et marées, devient l'urgence, ce que nous nommons, une *pédagogie de l'invisible*.

Ce désert est un espace de pause, de silence, d'acceptation. Cette faille permet de reconnaître les situations non désirées de notre réalité, de les assumer afin de faire face au naufrage et au désenchantement. C'est le commencement de la réinvention par la mise en marche d'une régénération qui nous aide à sentir nos limites, fondements sur lesquels, nous pouvons entreprendre le chemin de la transformation. Cette acceptation n'a donc rien à voir avec le fatalisme, conduisant à l'inertie face à un contexte adverse donné. Il ne s'agit pas non plus de consentir mais plutôt d'admettre et de défier ces circonstances défavorables que la vie nous offre pour atteindre une vision qui nous permette de reconnaître la réalité aux alentours, laissant de côté ce qui ne peut pas changer, pour nous centrer sur ce qu'il est possible de maîtriser et remanier. C'est un chemin de souplesse qui nous donne le choix de persévérer dans une activité au service de nos valeurs personnelles. Se réinventer et retrouver un équilibre au sein de cette mouvance ambiante passe non pas par la connaissance mais par l'observation, l'écoute, l'accueil et la vigilance sur soi. Le grand chef d'orchestre de cette symphonie du point d'équilibre demeure l'humilité. Ce sentiment d'insuffisance qui nous pousse à repousser tout orgueil est également la nature même de la pédagogie qui nous invite dans n'importe quelle situation à nous poser ces questions : qu'est-ce que j'apprends ? Qu'est-ce que je désapprends ? Qu'est-ce que je réapprends ?

Dans ce chaos planétaire, la pédagogie possède la modestie et la lucidité de nous aider à trouver des outils, pour découvrir les assemblages dissimulés du désordre et inventer ou réinventer une méthodologie, afin d'être fécond au sein d'un monde incertain. Une des compétences essentielles à développer sur ce chemin de réinvention est la capacité d'écouter notre voix interne, dans la solitude. En effet, aussi surprenant que cela puisse paraître, l'isolement est une puissante stratégie pour faire face aux changements. Il est bon de le savoir à l'époque où les quarantaines et les confinements font partie intégrante de nos vies. *En résumé, les problèmes sont nos amis, seulement quand nous sommes capables d'en faire quelque chose*⁴. (Fullan, 1993 : 42). De fait, Michael Fullan éclaire et canalise cette pédagogie de la transformation par une illustration fertile : d'abord, se préparer, ensuite, tirer et pour finir, viser.

Être préparé est vital, il faut avoir une orientation, mais il peut s'avérer fatal d'étouffer le processus avec une vision, un objectif et une planification stratégiques, avant de connaître suffisamment la réalité dynamique. *Tirer signifie action et recherche, en suscitant les compétences, la clarté et l'apprentissage. Viser signifie donner forme à de nouvelles croyances, formuler des déclarations sur l'objectif et la vision et centrer la planification stratégique*⁵. (Fullan, 1993 : 46).

Cela change complètement nos schémas habituels puisque l'intuition et l'organisation viennent après la troisième étape, et non à la première étape. Ce que nous vivons actuellement au niveau planétaire n'a jamais existé. Avant, les changements étaient espacés, aujourd'hui, ils sont impossibles à suivre, ce qui nous fait dire que nous vivons des transformations plus que des bouleversements. Laurent Jupin, formateur, conférencier et magicien explique qu'auparavant, les informations doubleraient tous les 50 ans, en 2020, cette fréquence passe à tous les 7 ans et en 2030, ce sera tous les 3 mois. Cette contingence vertigineuse nous accule à prendre des risques, à multiplier les premières fois, à nous réinventer en permanence, pour faire autrement. Il est à remarquer que l'expression *prendre le risque* n'existe pas chez les Anglo-Saxons, ils utilisent l'expression *take a chance* : une tout autre vision des choses. En effet, il existe des cadres, des contextes, des situations complexes et en face, se place notre intelligence non seulement rationnelle mais aussi émotionnelle. L'abstraction rigoureuse ne suffit plus pour se mouvoir au sein des phénomènes actuels, être créatif, oser agir, en un mot, se réinventer impose de rompre les routines et de soutenir les personnes prisonnières des habitudes à muter, à se transformer car notre époque instable par essence, les met en danger. En cela réside la *préparation* dont parle Michael Fullan, l'orientation à suivre pour nourrir cette pédagogie de l'invisible.

Ensuite, vient le second mot d'ordre *tirer*. Il se tisse de travail et de tâtonnement pour éveiller d'autres habiletés, d'autres perspicacités et d'autres pratiques. Dans cet entrecroisement, il est fondamental de ne pas retomber dans une intensification des activités et des relations mais plutôt, d'accueillir la profondeur de ce qui se vit et l'épaisseur de ce que nous sommes. Les confinements, dus à la Covid-19, ont altéré notre vie au-dehors, cependant, ils nous ont offert la possibilité d'amplifier notre vie au-dedans. C'est dans cet interstice intérieur que nous pouvons revoir un sens ou plutôt le sens. La *pédagogie de l'invisible* correspond à un retour au sens c'est-à-dire à l'essence, à la source, aux racines.

Denis Cocquet, philosophe, lors d'une de ses conférences, a eu cette expression inspirée : *on sait créer des biens et les vendre mais est-ce qu'on sait faire du bien ?* La pédagogie de l'invisible nous éclaire à plusieurs sens et nous inspire une méthodologie, où une situation de retranchement nous forme à une autre inspiration,

celle de la création d'un espace-temps pour cultiver la quintessence chez l'autre et en soi.

Conséquemment, forts de cette intuition, il convient de *viser*, c'est-à-dire de modeler d'autres pensées, de lancer d'autres tangibles et d'affiner nos doigtés stratégiques. C'est cette pédagogie de l'invisible que nous voulons faire advenir en Europe. Le verbe *advenir*, de par son étymologie, vient de l'ancienne locution *avenir* qui n'est plus utilisée que dans des constructions inertes. Le verbe latin *advenire*, composé de *ad*, à, et *venire*, venir, signifie *se faire, arriver*. Il existe là un mouvement, une lancée, une impulsion. Il est nécessaire d'en écrire l'histoire pour faire advenir la pédagogie de l'invisible. Ce n'est donc pas un conte à narrer, il s'agit plutôt du chapitre d'un conte de vie, à faire advenir, celui de l'après en Europe, cet après qui est déjà du maintenant.

3. L'après en Europe (France)

Insérer en Europe notre expérience latino-américaine nous met dans une position d'humilité intense : une position d'agenouillement face à un contexte d'une part, différent de l'antérieur et d'autre part, marqué du sceau de l'incertitude. Cela nous accule à nous appuyer sur les détails pédagogiques invisibles, sur le regard des autres et sur la grandeur qui nous entoure. Contrairement à l'Amérique latine où la simplicité et l'authenticité sont souvent présentes, la complication et l'outrecuidance européennes donnent l'impression que tout y semble déjà résolu. Cependant, la conjoncture de la Covid-19 a mis la planète à la même enseigne, une grande partie de l'humanité a perdu ses appuis au-dehors, il convient donc d'inventer une pédagogie pour réorganiser et offrir des contreforts au-dedans, valables n'importe où. Le monde professionnel européen, et surtout français, contribue peu à impulser la confiance en soi et maintient une attitude biaisée concernant le rapport à l'échec. Néanmoins, chaque individu renferme en lui des talents et des bouchons, et vraisemblablement, nos biographies à la française mettent en exergue les tampons plus que les aptitudes, puisque la recherche de la perfection reste fréquemment, le mot d'ordre. Il revient donc d'inventer une *pédagogie de l'invisible* qui ne recherche pas l'excellence mais le calibre adéquat et qui donne une place de phénix non pas à la réussite mais aux tâtonnements. Oser comme les enfants qui, même s'ils ne savent pas, vont essayer quelque chose. L'essai produit un élan créatif et fait toucher la compétence d'originalité qui existe en dedans de chacun. Les enfants la perdent car peu à peu, les systèmes les éduquent en dehors d'eux-mêmes. Pourtant, la seule puissance dont nous disposons est l'essai. Oui, il existe bien une toute-puissance, que nous n'apprécions pas à sa juste valeur, c'est celle de l'essai.

La Pensée Complexe d'Edgar Morin nous offre un soubassement au sein des incertitudes actuelles, pour faire advenir la toute-puissance de nos essais. En effet, celui-ci cherche à analyser la complexité du monde sans la territorialiser, comme le fait normalement la pensée classique. C'est une nouvelle forme d'appréhension du réel en respectant la complexité du monde et en tentant de sortir des sentiers battus pour se frayer un chemin dans la diversité. L'intention d'Edgar Morin est, avant tout, d'analyser la complexité du réel sans la déformer, sans mutiler les connaissances, en les cloisonnant par disciplines. Cette pensée se trouve à contre-courant de la science traditionnelle basée sur la scission entre l'objet et le sujet. C'est l'appel à mettre fin aux pensées ségrégatives et à faire naître la transdisciplinarité. Il ne suffit pas seulement d'exprimer l'intention de réunir les éléments séparés, encore faut-il chercher la méthode qui le permettra. En ce sens, l'être humain en est encore à un niveau préhistorique, la prise de risque pour entreprendre le chemin de la complexité est garante d'une construction plus fine de la connaissance émotionnelle.

*Edgar Morin définit le terme complexe par son étymologie, venant de **complexus** : « (...) ce qui est tissé ensemble. (...) La complexité, c'est le lien entre l'unité et la multiplicité. Par conséquent, l'éducation doit promouvoir une intelligence générale apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global. » (Morin, 2000 : 39). Le revers de cette complexité présente des ressources insondables et accule l'être humain à découvrir les outils, les méthodes pour affronter les difficultés. En ce sens, la complexité permet d'accéder à l'autonomie en vue de réparer, de reproduire. L'organisation complexe de la vie fait ainsi émerger des qualités. À l'origine, le mot méthode signifiait cheminement. La complexité nous oblige à accepter de cheminer simplement sans disposer d'un trajet bien défini, comme le disait d'ailleurs, Antonio Machado: Marcheur, le chemin n'existe pas, c'est en marchant qu'il se construit.⁶ La méthode, la pédagogie sont de ce fait, des entreprises à risques, à travers lesquelles, ce qui devient important, (...) « ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre, mais de réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre ». (Morin, 1977 : 21). (...) Tout paradigme nouveau apparaît en effet comme confusionnel aux yeux du modèle ancien. La complexité nous déroute, nous déconcerte parce que le paradigme ayant cours nous rend aveugle à une intelligibilité plus ample et non réductrice. La simplification, quant à elle, est une rationalité dure et fermée, alors que (...) « la complexité exhume et réanime les questions innocentes que nous avons été dressés à oublier et à mépriser. C'est dire qu'il y a plus d'affinités entre la complexité et l'innocence, qu'entre l'innocence et la simplification. » (Morin, 1977 : 382 et suivantes). (Antoine, 2010 : 108-109).*

Les situations de crises, comme la Covid-19, sont celles où les incertitudes s'accroissent et peuvent de ce fait, provoquer soit des reculs, soit l'émergence de pensées nouvelles. Dans un contexte où le futur est équivalent à l'incertitude, il semble opportun d'instituer comme base formative une pédagogie d'enseignement/apprentissage à l'affrontement de l'inconnu, une *pédagogie de l'invisible*. Tout changement significatif prend de même, sa source dans une transformation interne, voire intérieure :

(...) à partir de créations d'abord locales et quasi microscopiques, s'effectuant dans un milieu restreint initialement à quelques individus et apparaissant comme déviances par rapport à la normalité. Si la déviance n'est pas écrasée alors, elle peut dans des conditions favorables, souvent formées par des crises, paralyser la régulation qui la refrénait, puis proliférer de façon épidémique, se développer, se propager et devenir une tendance de plus en plus puissante, produisant finalement la nouvelle normalité. De toute façon, il n'est pas d'évolution qui ne soit désorganisatrice/réorganisatrice dans son processus de transformation. (Morin, 2000 : 89-90).

À une époque où l'incertitude est de mise, tout pédagogue lucide doit anticiper et préparer les générations d'apprenants à s'attendre à l'inattendu pour mieux l'affronter, *il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude*. (Morin, 2000 : 14). Ainsi, les compétences professionnelles se trouvent enracinées dans une clairvoyance du futur et dans une recherche permanente, ce ne sont pas des caractéristiques collatérales à la professionnalisation, elles en sont les piliers. Michael Fullan reprend les réflexions de Peter Senge pour renforcer ces deux supports.

La maîtrise personnelle va au-delà de la compétence et des aptitudes, même si elle prend appui sur celles-ci. Elle signifie faire de notre vie une œuvre créative, vivre la vie d'un point de vue créatif, au lieu de réactif. (...) Nous avons pour habitude de passer beaucoup de temps à dépasser les obstacles que nous trouvons sur notre chemin, et nous oublions pourquoi nous le suivons. Résultat : nous n'avons plus qu'une vision vague, y compris inexacte de ce qui est réellement important pour nous. (...) La juxtaposition de la vision (ce que nous voulons) et d'une image claire de la réalité présente (où nous sommes en relation avec ce que nous voulons) génère ce que nous appelons une « tension créative ». (Senge cité par Fullan, 1993 : 29)

Cette *tension créative* ébauche une toile de fond sur laquelle se situent les stratégies permettant d'entreprendre ou de modifier les actions en cours. Elle ne peut donc pas dédaigner les complexités et doit les intégrer dans tout processus d'action de *Trans-Formation*.

La crise de la Covid-19 nous a forcés à nous adapter à des circonstances complexes : confinement total, déconfinement, reconfinement, re-déconfinement. Toute cette contingence a provoqué des changements radicaux dans la manière de vivre, d'agir, de travailler au quotidien. Et ces changements ont aussi mis en lumière nos déficiences en matière de compétences essentielles. Les ruptures provoquées par cette pandémie ont ainsi mis la réinvention à l'ordre du jour. Il s'agit bien là d'un art mais aussi d'une pédagogie, d'une *Trans-Formation*.

Notre atelier de *Trans-Formation* invite donc les participants à se donner du temps pour revenir sur le sens de leurs pratiques professionnelles et sur l'importance d'en approfondir les détails, au lieu de se perdre dans des protocoles sinueux qui font perdre l'essence des actions. Il stimule ainsi, à reconstruire des compétences essentielles comme savoir observer activement, savoir écouter activement et mettre les émotions en action pour réouvrir les imaginaires possibles. Cet atelier est accessible à tous, sans prérequis : animateurs professionnels ou bénévoles, médiateurs culturels, bibliothécaires, formateurs, éducateurs, enseignants, personnel administratif des institutions, etc... Les objectifs sont principalement de prendre du recul sur son expérience et vivre un atelier artistique pour se réenchanter avec ses pratiques professionnelles, en revenant à l'essence de celles-ci et pour mieux en saisir les enjeux, en un mot, rendre visible l'invisible. La méthode active s'appuie sur une démarche participative et collective, impliquant des rencontres, des échanges, des partages d'expériences, l'utilisation des arts de la scène pour apprendre à se connaître, connaître l'autre, observer et écouter activement, gérer et agir sur ses émotions.

Quel est l'apport de l'atelier de *Trans-Formation* en comparaison avec d'autres modalités de formation ou qu'est-ce qui peut le rendre différent et/ou attractif ? Si la question de la compétence occupe déjà une place importante dans toutes les organisations, elle ne répond pas forcément à toutes les conjonctures, notamment d'adaptation et de gestion de l'incertitude. Il existe une urgence à développer une *pédagogie invisible* où les compétences essentielles et immuables aient une place de premier choix car elles permettent de s'acclimater aux crises et à leurs incertitudes et de s'en sortir : vivre et expérimenter la pensée complexe, apprendre à désapprendre, prendre soin de soi et de l'autre, naviguer au sein de collaborations authentiques, engendrer du sens et du bon sens à l'ère du non-sens. C'est la prétention lucide de l'atelier de *Trans-Formation*. La formation a toujours eu ses racines dans le besoin, dans ce qui est nécessaire pour déployer les compétences professionnelles utiles à la réalisation de la politique des institutions, des entreprises et des organisations. Le besoin est une nécessité rationnelle qui s'impose à la stratégie. Mais le besoin n'est pas que raisonné, il existe d'autres perspectives dans la formation plus subtiles, plus invisibles, plus émotionnelles, plus poétiques.

Former c'est rencontrer, mettre en scène et animer le monde. Le formateur se trans-forme en *artiste-pédagogue*, appellation que nous nous sommes octroyée, en tissant de façon harmonieuse la raison et les émotions, en d'autres termes, une *Trans-Formation* par la pratique, via les arts de la scène, où les participants expérimentent, montent sur les planches, travaillent sur le non verbal : le regard, l'écoute, le corps, la façon de se déplacer. Un événement où existe le plaisir de regarder l'autre différent, de s'exposer soi-même aux autres sous la lumière. Tous expérimentent le fait qu'il ne s'agit pas d'avoir une expérience théâtrale ou du talent pour devenir acteur, il suffit simplement d'imaginer, de donner, de retrouver son enfant intérieur. Tous sont aussi public qui écoute, regarde, accueille sans jugement l'acteur. Les arts de la scène sont également un outil pédagogique puissant pour lutter contre l'immédiateté actuelle, ils nous catapultent dans le présent, la simplicité, l'authenticité de l'enfance.

En juillet 2021, après un atelier de *Trans-Formation*, à Nantes, avec des volontaires de la Délégation Catholique pour la Coopération (DCC) qui se préparaient à partir comme professeurs de FLE en Égypte, au Maroc, en Palestine, au Rwanda, les retours des participants, devant évaluer leur expérience, en un seul mot, mettent en relief les aspects soulignés ci-dessus : *Richesse-Vulnérabilité-Connexion-Expérience-Concret-Interactif-Authentique-Inspiration-Exaltant*.

De ce fait, les arts de la scène possèdent une fonction symbolique, métaphorique et poétique qui place les participants à une certaine distance de leurs situations professionnelles et adoucissent ainsi les remises en cause. Comme l'a affirmé Edgar Morin pour son centenaire : (...) *L'idée de vivre poétiquement est capitale, parce que partout la prose, les choses qui ne vous intéressent pas, que vous subissez par contrainte vous encerclent, vous envahissent, vous parasitent. Essayez alors de lutter. Vivez poétiquement. La poésie ne doit pas seulement être une chose écrite, lue, récitée. C'est une chose qui doit être vécue.* (Renard, 2021).

Conclusion

Le véritable enjeu de la *Trans-Formation* est bien la solidification, l'ancrage des apprenants autour de valeurs essentielles. Le formateur ou plutôt, l'*artiste-pédagogue*, trans-forme, ébauche un chemin, échafaude un passage, découvre et éveille les talents. Dans le contexte complexe actuel, il marque une différence en reconstruisant une appétence, une aspiration des apprenants dans une réalité incertaine.

Trans-Former c'est avoir la capacité de raconter une histoire, un conte, une poésie qui rafraîchissent la réalité des apprenants. Une histoire, un conte, une poésie qui redonnent sens et essence.

Trans-Former c'est finalement toucher les gens, c'est pour cela que nous sommes sur terre. Dans ce subtil interstice, se niche le pédagogue de l'invisible qui, comme l'écrit très justement Jean-Louis Étienne, *s'impose le devoir de donner envie*.

Bibliographie

Antoine, M.N. 2010. *L'évolution de la position du français dans l'enseignement des langues au Chili : un enjeu pour une reconstruction professionnelle de la formation didactique des enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à Nice. Sous la direction de Jean-Pierre Cuq. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02501390> [consulté le 20 août 2021].

Étienne, J.L. 2016. *Inventer sa vie*. Document Collection « En toute liberté ». Le Passeur Éditeur.

Fullan, M. 1993. *Las fuerzas del cambio - Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Traducción: Josefina Caball Guerrero, Madrid: Ediciones Akal, 1993, 179 p. [Titre original: *Change Forces- Probing the Depths of Educational Reforms*. Les forces du changement].

Guattari, F. 2011. *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*. La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube, coll. Monde en cours.

Hari, R. 1982. « La pratique d'une réforme scolaire ou le rocher de Sisyphe ». *Revue européenne des sciences sociales*, n° 6, p.143-160.

Marambio Núñez, C., Palacios Parra, M. (Coord.) À paraître en janvier 2023. *Enseñar el francés en Chile: una larga historia de vida*. Fondo editorial UMCE, APF Chile.

Morin, E. 1977. *La Méthode-1. La nature de la nature*. Paris : Points Seuil, Essais.

Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.

OCDE. 2004. *Revisión de políticas nacionales en educación*, Chile. París, Francia : OCDE [Révision des politiques nationales en éducation, Chili].

Renard, C. 2021. *Edgar Morin, ses conseils aux jeunes* : « Il faut risquer sa vie », Savoirs France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/edgar-morin-ses-conseils-aux-jeunes-il-faut-risquer-sa-vie-7707794> [consulté le 20 janvier 2022].

Notes

1. Enseñar el francés en Chile : una larga historia de vida.

2. Había una vez una mujer humilde, se llamaba *Creación Pedagógica*. Vivió mucho tiempo en varios países de la región de las Américas donde los sistemas educativos estaban saturados, aplastados, perdidos bajo tanta burocracia, informaciones y estrés. Entonces, viajó a la región de las *Intuiciones Pedagógicas* y compartió análisis de las prácticas en un pueblo llamado *Profesores de Francés Chilenos*. En este pueblo, el idioma francés había sido encerrado en una bodega oscura del palacio del sistema educativo chileno junto a otros idiomas extranjeros. El único idioma que tenía visibilidad y acogida en la corte del palacio era el inglés... En el año del Reinado 2003, algunos lacayos de la Corte Ministerial Educativa y del Instituto Francés lograron sacar a la luz el idioma francés, desempolvándolo con la creación de nuevos programas de enseñanza y aprendizaje para las escuelas chilenas. A pesar de este intento de diversidad lingüística, la Corte Ministerial Educativa volvió a barrer el idioma francés bajo la alfombra roja y majestuosa del idioma inglés. Al lado del idioma francés encerrado en la oscuridad de la bodega del palacio del sistema educativo, yacían sin vida todas las huestes de los profesores de francés. Sufrían mucho en esta oscuridad que los abrumaba durante tantos años. Casi no tenían existencia para nadie. Lo único que les quedaba era la Señora Formación Inicial en los pasillos retirados de la Corte de la Universidad Metropolitana de

Ciencias de la Educación y el Señor Perfeccionamiento en las afueras de la Corte, dentro del Instituto Francés. En este contexto tan adverso, la Señora Formación Inicial y el Señor Perfeccionamiento se habían cansado y debilitado mucho, estaban como tendidos en el borde del camino del sistema educativo chileno. Cuando hablaban, apenas se les escuchaba su voz tenue y débil. En el Reinado de los años 2003 a 2017, la mujer humilde *Creación Pedagógica* cruzó el camino de la Señora Formación Inicial y del Señor Perfeccionamiento. Para tratar de entenderlos, *Creación Pedagógica* se detuvo en el camino, se arrodilló para escucharlos atentamente pues estaban como tendidos en el suelo de tanto cansancio y ella empezó a ayudarles a levantarse de nuevo para emprender con ellos un camino de *Trans-Formación*. *Creación Pedagógica* entendió que la Señora Formación Inicial y el Señor Perfeccionamiento estaban muy alejados del tiempo y del espacio cotidianos del profesor y de los alumnos dentro del aula de francés. De hecho, la Señora Formación Inicial y el Señor Perfeccionamiento caminaban con un traje rígido de información teórica que querían poner a la fuerza a los profesores. Éstos llegaban a sus aulas paralizados, inmovilizados y desilusionados con este traje. Se frustraban mucho con sus alumnos. Entonces, se le ocurrió a *Creación Pedagógica* inventar la danza de la *Trans-Formación*. Luego, invitó a este baile a la Señora Formación Inicial y al Señor Perfeccionamiento. Esta danza regó sutilmente a través de los años un polvo mágico de flexibilización, de conexión emocional y de creatividad pedagógica dentro de las aulas de francés. La danza de la *Trans-Formación* era una danza tan sencilla y profunda que parecía ser como un aleteo de mariposa. Entonces, la Señora Formación Inicial y el Señor Perfeccionamiento aprendieron y experimentaron tan bien esta danza de la *Trans-Formación* que provocaron un vuelo pedagógico en numerosos profesores de francés, reencantados con sus prácticas pedagógicas. En el año del Reinado 2014, una profesora de francés se maravilló tanto con su danza de la *Trans-Formación* que envió a los cuatro vientos este mensaje en francés para que se quedara impregnado en el corazón de *Creación Pedagógica*: “Gracias a ti que nos transmitiste la alegría de vivir el proceso de la enseñanza de un modo diferente. Es para mí como el asombro frente a una flor que hubiera sembrado y que brota de colores en la primavera después del largo invierno subterráneo en el cual no veía nada de lo que había sembrado”. Y este cuento entró por un camino, salió por otro. ¿Quieres que te cuente otro? Conte raconté en français sur : https://www.youtube.com/watch?v=EjnPN1_umAg

3. <https://creationpedagogique.blogspot.com/?zx=7f17ca30f9b7ebe1>

4. En resumen, los problemas son nuestros amigos, pero sólo cuando se hace algo con ellos.

5. *Estar preparado* es vital, hay que tener una orientación, pero resulta fatal ahogar el proceso con una visión, un objetivo y una planificación estratégica antes de conocer suficientemente la realidad dinámica. *Disparar* significa acción e investigación, fomentando las aptitudes, la claridad, y el aprendizaje. *Apuntar* significa dar forma a nuevas creencias, formular declaraciones sobre el objetivo y la visión y centrar la planificación estratégica.

6. *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*

Synergies Europe n° 17 / 2022



Histoires d'art
et de pédagogie :
Théâtre, arts visuels
(peinture, dessin)
et littérature





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Penser le théâtre à l'université en vue de dynamiser l'enseignement

Gezim Puka

Université de Shkoder « Luigj Gurakuqi », Albanie
gezim.puka@unishk.edu.al

<https://orcid.org/0000-0002-7571-2657>

Dhurata Hoxha

Université de Shkoder « Luigj Gurakuqi », Albanie
dhurata.hoxha@unishk.edu.al

<https://orcid.org/0000-0002-5186-0882>



Reçu le 25-04-2022 / Évalué le 19-08-2022 / Accepté le 30-11-2022

Résumé

Organiser des ateliers de théâtre à l'université ou mettre en scène des représentations théâtrales ne signifient pas seulement prendre du plaisir par cet art scénique, mais le penser sérieusement en vue de transformer les réalités pédagogiques surtout dans les cursus de formation initiale des futurs enseignants. Cet article vise à rapporter des expériences vécues et souligner les atouts pédagogiques du théâtre au niveau du développement des capacités et compétences de type personnel, de groupe et socioculturelles dont l'acquisition de la compétence interculturelle, indispensables pendant le parcours universitaire et à l'insertion professionnelle, ainsi que les munir des moyens pour créer des ressources susceptibles d'être didactisées, travailler en réseau et partager les expériences.

Mots-clés : tenter l'innovation, compétences transversales, potentialité éducative

Thinking about theater at university in order to energize teaching

Abstract

This article deals with the opportunity to organize theatrical workshop at the university or staging theatrical performances which means not only enjoying this stage art, but thinking seriously about it in order to transform educational realities, especially in university study cycles intended to train future teachers. This article aims to report on lived experiences and highlight the pedagogical advantages of theater in terms of developing personal, group and socio-cultural capacities and skills, including the acquisition of intercultural competence which prove to be essential during the university studies. They are also of great importance for their professional integration as well as for providing them with the means to create resources likely to be taught and to work in a network at the aim of sharing experiences.

Keywords: attempt innovation, transversal skills, educational potentiality

Introduction¹

La vie culturelle dans les établissements universitaires en Albanie s'inscrit dans leurs stratégies de développement en application des missions que la loi sur l'enseignement supérieur leur a assigné :

(...)créer, développer, transmettre des connaissances par l'enseignement, la recherche scientifique ainsi que motiver et développer les arts et les sports, contribuant au rôle de l'université en tant qu'acteur social au niveau régional et national (Ligji për Arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në Republikën e Shqipërisë nr 80/2015).

Notre expérience d'enseignement à l'université et nos réflexions sur le sujet nous ont fait penser que le recours aux différentes formes d'art en vue d'animer la vie universitaire est dû à plusieurs facteurs comme : la physionomie déjà bien consolidée de chaque établissement, la politique culturelle régionale et, en priorité, l'investissement humain de plusieurs acteurs du domaine (universitaires et artistes).

En relatant l'expérience des ateliers de théâtre (en langue maternelle et en français) à l'Université de Shkoder « L. Gurakuqi », lesquels ont abouti à des représentations théâtrales assez réussies, cet article vise à souligner le potentiel méthodologique du théâtre dans la transformation des réalités pédagogiques.

1. D'où émane cette approche entre notre université et cet art de la scène ?

1.1. Du patrimoine culturel et artistique de la ville

L'histoire nous rappelle que ce n'est pas le hasard qui les a fait croiser, mais la tradition de la ville où l'université s'est implantée, une ville de forte dimension patriotique, culturelle ou artistique, considérée comme le berceau de la naissance et de la prospérité du théâtre. L'historique du théâtre révèle que :

En 1890, l'Ordre des Jésuites de l'église catholique de Shkodër a pu construire une salle destinée à des représentations théâtrales. Il s'agit de la première institution théâtrale dans le pays, construit avec le soutien de l'église, malgré les obstacles des autorités turques (Papagjoni, 2009 : 9).

Ces représentations, en dépit du caractère religieux, témoignent que l'Église catholique de Shkodër a promu pour la première fois le théâtre comme une instance assez importante pour les Albanais qui venaient de s'échapper de l'occupation turque multiséculaire. Par l'intermédiaire d'un folklore hérité de génération en génération, la population avait réussi à sauvegarder sa langue et à l'utiliser pour ces représentations théâtrales. La richesse de ce folklore en morceaux en style de

jeux et de chansons a inspiré les jésuites à voir le théâtre comme un moyen puissant d'émancipation de cette ancienne nation européenne.

Parmi les trois groupes de théâtre qu'ils avaient mis en place à Shkodër (celui des élèves du Collège savérien, le cercle de Saint Joseph et le groupe de l'Oratoire du Cœur de Jésus), exclusivement les élèves du collège Savérien avaient réussi à mettre en scène plus de 117 pièces pendant une période de 55 ans (1878-1933, année de la fermeture du collège par une arrêté du gouvernement royal (Papagjoni, 2009 : 23).

Le théâtre amateur voit ainsi le jour et concerne les établissements scolaires ou associations culturelles de l'époque. Après la Deuxième Guerre mondiale, le gouvernement communiste soutient les représentations théâtrales dans les établissements scolaires car le théâtre était considéré comme un moyen efficace de sa propagande politique.

1.2. De la bonne tradition d'enseignement en sciences de l'éducation, en langues et lettres

Dès sa création en 1957 en tant qu'Institut de formation des maîtres jusqu'à nos jours, l'université de Shkodër a contribué à la formation des enseignants de différentes disciplines. Vu l'impact du théâtre dans l'enseignement et l'éducation de la jeune génération, une attention lui est accordée.

Dès 1958-1959 les étudiants commencent à s'engager dans des activités culturelles et artistiques. Un chœur de 30 étudiants et un groupe théâtral se mettent en place. Plusieurs pièces de théâtre (drame, comédie) se mettent en scène et sont représentées dans différentes villes de l'Albanie. Les étudiants acteurs ont fait preuve d'une très bonne interprétation (Universiteti i Shkodrës, 2012 : 31).

L'expérience acquise dans ce domaine pendant leur formation universitaire est très valorisée par les jeunes enseignants menant à ce que des événements théâtraux ne cessent depuis lors.

Le théâtre en fonction de l'éducation, l'analyse des œuvres théâtrales, les activités théâtrales en classe de langue sont largement traités dans les cursus en langues et lettres. Le département des Lettres intervient dans ces cursus par des disciplines telles que « Connaissances sur le théâtre », « La critique littéraire et l'art » traitant des problématiques relatives à cet art de la scène. Ces cours visent à sensibiliser les étudiants futurs enseignants aux fonctions particulières du théâtre en général, du théâtre de guignol, du texte littéraire dramatique, etc., à

comprendre le processus de la critique théâtrale et développer la pensée critique face au texte dramatique et à ce genre littéraire. Les informations théoriques et historiques fournies dans le cadre de ces disciplines traitent les valeurs esthétiques et éducatives du théâtre dans la formation des apprenants telles que le goût esthétique, la capacité de prendre la parole en public, le contact avec le corps, le jeu de rôle et la simulation, le développement émotionnel et social, les aidant ainsi à acquérir des compétences pratiques indispensables dans l'exercice de leur futur métier.

1.3. De l'engagement du département des arts

Enseignants et artistes enchaînent leurs pratiques d'enseignement avec celles artistiques (art visuel, musique, graphie). Pour illustrer notre argument, il suffit de mentionner que chaque année des metteurs en scène ou des acteurs de la ville sont invités à intervenir dans les cours de l'Art de la parole traitant les techniques de récitation des textes littéraires en prose ou en vers. Cette discipline a pour objectif d'aider les étudiants futurs enseignants à acquérir les techniques de respiration, de la voix, du comportement, des mouvements du corps, de l'attention ou du vécu personnel, indispensables pour la lecture du texte littéraire devant les élèves.

1.4. Du partenariat avec le théâtre de la ville (théâtre « Migjeni » Shkodër)²

Il s'agit d'un investissement personnel des enseignants artistes pour aboutir à une collaboration fructueuse dans le respect de la mission de chaque établissement. Valorisant les connaissances et l'expérience des enseignants des lettres en matière d'analyse et de critique littéraire des drames ou comédies, ils sont invités à être membre du jury artistique du théâtre (un des auteurs de cet article y contribue depuis quelques années). Leur rôle s'avère important dans le choix des pièces, le répertoire équilibré entre drames ou comédies d'auteurs albanais ou étrangers, l'interprétation des contenus ou idées des œuvres théâtrales, etc. Côté université, le souci permanent des enseignants des filières en sciences de l'éducation, langues et lettres afin de dynamiser les cours a fait qu'ils y invitent des acteurs pour tenir des discours sur cet art de la scène ou accompagner les étudiants dans des projets de récitation de poésies, d'interprétation ou de mise en scène de fragments de morceaux de théâtre. Les étudiants futurs enseignants considèrent l'expérience et le vécu émotionnel des artistes une source d'inspiration et de motivation pour pratiquer ce genre littéraire avec leurs élèves. La thématique de cet art de la scène a fait aussi l'objet de tables rondes, de salons littéraires ou journées d'études où

des écrivains de pièces de théâtre (quelquefois membres de l'équipe pédagogique de notre université), des metteurs en scène ou scénographes ont été invités.

2. L'expérience des ateliers de théâtre et des représentations théâtrales

Avec le souci permanent d'améliorer l'image de notre université et d'enrichir l'offre des disciplines à enseigner, un questionnaire à la destination des étudiants est rédigé et distribué chaque année à la rentrée universitaire, avec l'intention de comprendre leurs attentes pendant les années de la formation. Les étudiants sont invités à mettre par ordre d'importance les critères sur le choix de l'université de Shkodër comme établissement de leur formation. Vu les résultats de ce questionnaire où la vie culturelle et sportive animée occupe la quatrième place, plusieurs consultations ont eu lieu entre enseignants, étudiants, artistes, responsables pédagogiques de la formation initiale des futurs enseignants, service culturel dont nous faisons partie comme membres associés, avec l'objectif d'animer la vie artistique et culturelle des étudiants, de les faire participer aux activités communes, de motiver le travail en groupe, d'éduquer les goûts esthétiques des étudiants et du public. Nous avons proposé une liste d'ateliers dans le cadre des disciplines optionnelles et les ateliers de théâtre figuraient parmi les plus prisés dans les cursus en science de l'éducation, en langues et lettres. Au fur et à mesure de l'avancement de ces ateliers, quelques projets de mise en scène de pièces de théâtre ont vu le jour, plus précisément : « Les Grenouilles » de Aristophane (27-28 mai 2015); « La légende du château Rozafa » morceau du folklore (en français, mars 2015) « Rhinoscéros » de Ionesco; (29-30 mai 2017); « Emira » de Françesco Antonio Santori (30 mars 2019)³.

2.1. Méthodologie

Pour assurer la bonne réussite de ces projets, nous avons eu recours à une méthodologie simple mais efficace : mise en place d'une équipe composée d'enseignants du département des lettres ou langues romanes, d'acteurs du théâtre, du service culturel de l'université, rédaction et présentation des projets de mises en scène auprès du Rectorat et du public universitaire, convention de partenariat avec le théâtre et l'Alliance Française de la ville, appel à des auditions à la destination de tous les étudiants et sélection des étudiants acteurs, sélection des metteurs en scène issus du théâtre de la ville, rédaction des calendriers des épreuves et date des représentations au théâtre de la ville, rédaction des budgets prévisionnels et remise des dossiers au service culturel et finances. Vu le succès des spectacles, une tournée a eu lieu dans d'autres villes et à l'étranger (Monténégro, Kosovo, Italie).

2.2. Choix des pièces

Quant aux choix des pièces, il y a eu un penchant pour des auteurs étrangers de renommée internationale ou des auteurs albanais qui ont marqué l'histoire du théâtre dans le pays, pour des œuvres traitant de problématiques importantes pour toute société ancienne et contemporaine et dont les textes offrent un grand potentiel d'interprétation et d'étude des techniques d'expression. Compte tenu de la visée éducative, l'objectif était d'orienter les jeunes et le public vers la lecture des pièces de théâtre.

Pour « Les Grenouilles » de Aristophane, l'intérêt était de faire parler un écrivain remarquable de l'Antiquité pour transmettre un message aux humains de l'époque contemporaine. Le présent est vu comme une source pour y trouver « Escile » ou « Euripide » de nos jours misant sur les qualités et valeurs humaines dans cette période de crise multidimensionnelle.

Avec l'histoire du régime totalitaire en Albanie, un des plus sévères en Europe, vue par « Rhinocéros » de Ionesco, une oeuvre de grandes dimensions, notre intention était de faire un parallélisme entre ces deux types de vision de la dictature : l'une vécue par notre peuple mais que les jeunes n'imaginent pas, et l'autre racontée par l'auteur. L'accusation de Ionesco contre toute dictature, laquelle dépourvoit l'homme de qualité humaine, le transforme en hypocrite rendant la logique humaine un jeu ridicule, reste toujours actuelle et prend une grande valeur éducative surtout pour les jeunes.

Le drame « Emira » de Françesko Antonio Santori⁴, considéré comme le premier drame dans l'histoire de la littérature albanaise et étudié dans les cursus en lettres, a fourni de l'intérêt pour les dialectes utilisés (le dialecte des « arbëresh⁵ » et l'albanais standard), les dialogues entre le chœur et les acteurs ainsi que pour la sémiotique de la danse folklorique qui accompagne quelques scènes. L'improvisation, une caractéristique de ce théâtre folklorique, nous a inspirés pour ajouter un autre personnage, la jumelle albanaise de Emira « arbëreshe ». L'interprétation dans leurs dialectes maternels témoignent d'une certaine aisance dans la compréhension du texte. Une telle conception a donné plus de voix et de visibilité aux acteurs en profitant de l'interprétation scénique, un moyen formidable d'actualiser ce théâtre folklorique.

« La légende du château Rozafa », le symbole de notre ville et pièce du folkore national, était un choix intentionnel des étudiants, vu qu'elle traite le motif de la résistance humaine et de la parole donnée (« besa » en albanais) dont les Albanais sont très fiers. Une histoire qui transmet le message de la confiance de l'homme dans les valeurs humaines dont nous avons besoin encore aujourd'hui. Un travail

sur les techniques de traduction, difficile quand il s'agit de folklore, s'est avéré intéressante, étant donné que ce morceau était traduit et interprété en français par les étudiants de la filière FLE et de l'Alliance Française de la ville, dans le cadre du programme national « Le Printemps de la Francophonie en Albanie ».

Il est à noter que ces représentations théâtrales ont été très bien accueillies par le public qui a apprécié, entre autres, les messages transmis et ont suscité différentes interprétations. Les étudiants acteurs sont parvenus ainsi à promouvoir les idées libérales de ces pièces de théâtre qui coïncident en effet avec celles de l'université.

3. Apports des ateliers du théâtre dans la transformation des réalités pédagogiques dans certains cursus universitaires

Trois grands plans sont à prendre en compte dans l'analyse des apports du théâtre sur le plan scolaire, à savoir l'individu, la scolarité et la collectivité (Verdeil, 1995). Transposant cette recommandation au niveau universitaire, quoique les ateliers de théâtre ont débuté dans le cadre des disciplines optionnelles, la mise en scène des pièces mentionnées ci-dessus s'est transformée en un vecteur intéressant de formation pour les étudiants acteurs ainsi que pour leurs amis de ces ateliers, contribuant à nourrir leur sensibilité, stimuler leur créativité potentielle, et élargir leur vision de la vie et de l'art. Plusieurs ont pu capter des éléments répondant aux exigences de l'examen final ou à leur futur mémoire de fin d'études.

Pour les étudiants acteurs, le choix des personnages et la création de l'image artistique adaptée à la réalité ont fait qu'ils développent davantage l'aspect cognitif et représentatif de cette réalité. Par l'interprétation de ces pièces, ils ont pu découvrir la conception des personnages et le système des points de vue esthétiques et artistiques dans la création de la figure artistique dont l'incarnation a fait qu'ils progressent dans leur capacité à créer un autre être, à maintenir leur cohérence ainsi qu'à élargir leurs propres capacités actrices. « Une pièce de théâtre, c'est quelqu'un. C'est une voix qui parle, c'est un esprit qui éclaire, c'est une conscience qui avertit » disait Victor Hugo⁶. Et dans ce sens, ils ont pu développer l'attention, l'imagination artistique, la sécurité artistique, la mémoire émotionnelle, les capacités observatrices, perceptrices et communicatives, sans oublier d'autres compétences mobilisées et améliorées pendant cette pratique théâtrale telles que l'intonation, la respiration, la lecture des textes, les techniques de mémorisation, l'expression orale, la prise de parole en public, la communication et l'écoute, l'échange et le travail en groupe, le respect mutuel, la gestualité, les mouvements corporels, le rythme, l'attitude, la compréhension active des règles, la gestion du temps et de l'espace, etc.

C'était en effet une mission accomplie du rôle du théâtre dans l'éducation, c'est-à-dire employer la dramatisation à découvrir, éprouver, pratiquer, développer toute une série de capacités et de compétences personnelles, de groupe et socio-culturelles. Il est à ajouter ici l'acquisition de la compétence interculturelle par un processus à la fois déraciné et enraciné, c'est-à-dire une implication de chaque étudiant acteur afin de quitter ses propres stéréotypes et accéder à la culture étrangère à l'aide des relations créées par le théâtre, s'ouvrant à la différence parallèlement. Une exploitation des situations de leur origine leur a permis de réaliser naturellement l'interculturalisation.

Quant au milieu universitaire, principalement les professeurs, ils voient le théâtre comme un moyen ou une ressource rendant possible tout un monde d'apprentissages et d'expériences que les futurs enseignants peuvent exploiter dans l'exercice de leur métier car ils sont munis de mécanismes adéquats grâce à la découverte des potentialités éducatives et formatrices du théâtre à l'université.

Conclusions

Nous pouvons conclure que l'utilisation du théâtre à l'université contribue à animer la vie universitaire et celle de la communauté faisant en sorte qu'il devienne un acteur social au niveau régional et national. Notre université a fait preuve d'une affection particulière avec cette forme d'art qui puise dans le patrimoine culturel et artistique de la ville, dans la bonne tradition d'enseignement en sciences de l'éducation, en langues et lettres où les techniques théâtrales sont utilisées dans la formation des futurs enseignants en vue d'acquérir des compétences pratiques indispensables dans l'exercice du métier. L'ensemble a été possible surtout grâce à l'investissement personnel des enseignants désireux de tenter l'innovation, en vue de dynamiser les cours par l'exploitation pédagogique du théâtre. L'expérience des ateliers et des représentations théâtrales a été enrichissante sur le plan universitaire et individuel pour les participants ainsi que pour la communauté de la ville contribuant à éduquer les goûts esthétiques du public. Depuis, des cours sur les techniques théâtrales utilisées dans l'enseignement figurent sur la liste des disciplines optionnelles et éveillent l'intérêt des étudiants futurs enseignants pour leur sujet de mémoire ou élargir leur vision sur le potentiel éducatif de cette forme art. Une plus grande ouverture se voit au niveau des responsables administratifs, souvent rigides, à soutenir les nouvelles initiatives et surtout parmi les enseignants promouvant de cette façon une collaboration interdisciplinaire au sein du même établissement universitaire ou avec des partenaires locaux. Quelquefois, en tant que membres observateurs, mais plus souvent comme impliqués dans ce processus, et surtout par les témoignages des étudiants acteurs, nous admettons que le théâtre

à université parvient à développer une gamme de capacités et de compétences individuelles, collectives et socioculturelles dont l'acquisition de la compétence interculturelle, indispensables pendant le parcours universitaire et l'insertion professionnelle.

Recommandations

Que ce soit dans les cours, pendant le stage pédagogique ou au cours de rencontres dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, les occasions de donner de la voix au potentiel pédagogique du théâtre ne doivent pas manquer.

Il est indispensable :

- de le promouvoir et d'inviter les enseignants à l'université à créer des ressources susceptibles d'être didactisées et de les diffuser auprès des enseignants du système pré-universitaire, vu les disparités du développement de l'enseignement en zones urbaines et rurales ;
- de rédiger des projets et organiser des festivals de théâtre au niveau national comme un moyen d'amener les étudiants à échanger ensemble ;
- de partager les expériences en organisant des concours et distribuer des prix, des événements pour diffuser les résultats innovants, ou en mettant en place des réseaux pour le partage des expériences ;
- d'échanger les expériences avec des partenaires étrangers car elles se transforment en excellents vecteurs de transmission de cultures ;
- d'intensifier les relations universités-institutions ou associations culturelles tout en développant une méthodologie pérenne de collaboration.

Bibliographie et sitographie

Backes, C. 2009. *La boîte à outils du théâtre en classe*. Paris : Gallimard.

Haumesser, M., Combes-Lafitte, C., Puyuelo, N. 2008. *Textes Clés de la philosophie du théâtre*. Paris: Vrin.

Moore, T. 2016. Why Theatre majors are vital in the digital age. In The Chronicle of Higher Education. April 03 [En ligne] : <https://www.chronicle.com/article/why-theater-majors-are-vital-in-the-digital-age/> [consulté le 10 février 2022].

Ministria e arsimit dhe sportit. Ligji Nr 80/2015. <https://arsimi.gov.al/ligji-nr-80-2015-per-arsimin-e-larte-dhe-kerkimin-shkencor-ne-institucionet-e-arsimit-te-larte-ne-republiken-e-shqiperise-dhe-aktet-nenligjore-ne-zbatim-te-tij/> [consulté le 10 avril 2022].

Morrison, C. 2000. *40 exercices d'improvisation théâtrale*. Arles : Actes Sud Junior.

Papagjoni, J. 2009. *Teatri i Shkodrës*. Shkodër : Gjergj Fishta.

Papagjoni, J. 2011. *Teatri dhe dramaturgjia shqiptare*. Tiranë : Shtëpia Botuese e Librit Universitar.

Podgorica, F. 2004. *Fjalori etnofolklorik*. Shkodër: Camaj-Pipa.

Schmidt, P. 2006. « Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère ».

Spirale revue, nr 38, p. 93-109. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1272 [consulté le 13 février 2022].

Thomai, J., Samara. Dh., Haxhillazi. P., Shehu. H., Feka. Th., Memisha. V. 2020. Fjalori i gjuhës shqipe. Tiranë : Akademia e Shkencave e Shqipërisë.

Úcar Martinez, X. 2004. « Le théâtre et l'éducation : chercher, imiter, interpréter et représenter ». [En ligne] : <https://www.researchgate.net/publication/236586172> [consulté le 10 mars 2022].

Universiteti i Shkodrës. 2012. 55 vjet Universitet. Shkodër : Botim i Universiteti të Shkodrës « Luigj Gurakuqi ».

Universiteti, Sh. 2012. Universiteti i Shkodrës në 100-vjetorin e Pavarësisë-55 vjet Universitet, Shkodër : Universiteti i Shkodrës « Luigj Gurakuqi ».

Verdeil, J. 1995. « Théâtre et pédagogie. À propos du théâtre scolaire ». *Cahiers pédagogiques*, n° 337, p 1-6. [En ligne] : http://bbouillon.free.fr/univ/cours_ufr/arts/fichiers/cahpedag.pdf [consulté le 10 mars 2022].

Notes

1. La partie 2 de cet article avec ses sous-parties et la partie 3 ont été rédigées par Gëzim Puka. L'introduction, la partie 1 avec ses sous-parties, les conclusions et recommandations, le résumé ont été rédigés par Dhurata Hoxha.

2. Le théâtre « Migjeni » Shkodër est fondé en 1949 suite à l'activité assez riche du théâtre amateur dans la ville. Il porte le nom de « Migjeni » (1911-1938), écrivain remarquable de la littérature albanaise du XX^e siècle.

3. Une information détaillée, accompagnée de photographies et de vidéos, se trouve sur le site : <http://old.unishk.edu.al> [consulté le 30 mars 2022].

4. Francesco Antonio Santori (1819-1894), poète et dramaturge d'origine arbëresh de Picilia, Cosenza, Italie. Il est l'auteur de « Emira », le premier drame dans la littérature albanaise.

5. Le mot « arbëresh » renvoie aux Albanais arrivés en Italie du Sud, en Grèce, en Dalmatie pendant le Moyen Âge.

6. Citation tirée de : <https://citation-celebre.leparisien.fr/auteur/victor-hugo?theme=theatre> [consulté le 5 avril 2022].



Grandes figures de la Révolution française : création et lecture à l'aide de la technique des tableaux vivants

Veronika Rodová

Université Masaryk, République tchèque

rodova@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0003-1751-6794>

Hana Horká

Université Masaryk, République tchèque

horka@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0003-2190-6082>

Reçu le 10-03-2022 / Évalué le 19-05-2022 / Accepté le 22-08-2022

Résumé

L'article présente une analyse didactique de situations de classe enregistrées lors de l'enseignement du thème de la Révolution française. Le support pédagogique en question était la technique des tableaux vivants qui doit être comprise comme une sorte de représentation théâtrale. Les situations de classe ont été évaluées à l'aide de la méthodologie 3A (annotation, analyse et alternative des situations d'enseignement) et de sources historiques pertinentes. L'article montre comment l'utilisation de sources historiques avec des méthodes didactiques appropriées contribue à la création d'une conscience historique des élèves.

Mots-clés : La Révolution française, tableaux vivants, théâtre dans l'éducation, conscience historique

Great Figures of the French Revolution: Creating and Reading by Using Live Pictures

Abstract

The article presents a didactic analysis of classroom situations recorded while teaching the topic of the French Revolution. The teaching aid in question was the method of live pictures which is to be understood as a theater performance of sorts. Individual classroom situations were assessed using the 3A methodology (annotation, analysis and alternative of classroom situations) and relevant historical sources. The article shows how using historical sources together with appropriate didactic methods contributes to create historical awareness of pupils.

Keywords : French Revolution, live pictures, theater in education, historical awareness

Introduction¹

La situation analysée dans cette étude a été relevée lors de l'enseignement du thème de la Révolution française dans un collège en République tchèque. Les tableaux vivants, qui développent la compétence de la vision iconographique de la réalité (Kratochvíl, 2004 : 71-72), via la reconstruction d'événements historiques, sont devenus la technique psychodidactique centrale. Il s'agit d'une méthode basée sur la dramatisation, dont l'essence est une interaction active avec le contenu d'apprentissage basée sur l'action et le déroulement de situations fictives. L'objectif de cette communication par l'intermédiaire des tableaux vivants est la transmission du contenu d'apprentissage et la compréhension du sens des faits, tant de la part des créateurs du tableau que de la part des spectateurs. Par l'arrêt du corps, nous entrons dans la « tête » de l'autre, examinant ses expériences, ses sentiments et ses attitudes. Réaliser un tableau vivant demande de la coordination des mouvements, de l'endurance, de l'équilibre et la capacité de maintenir l'expression. Le résultat est analysé en termes de sens et devient source de communication entre créateurs et spectateurs (Valenta, 2008 : 157-161). Les élèves deviennent auteurs des tableaux vivants dont ils interprètent ensuite le sens à partir de l'observation. L'observation peut être considérée comme un art actif, car on peut lire un tableau aussi facilement qu'un texte et un discours (Sztompka, 2007 : 21). L'élève ne réfléchit pas seulement au contenu d'apprentissage, mais éveille également ses émotions et son intuition par l'activité psychosomatique (Pavlovský, 2004 : 88).

Nous comprenons l'utilisation de la technique des tableaux vivants comme un exemple d'enseignement dialogique (Alexander, 2008), conduisant à la stimulation de la pensée et de la compréhension et activant des niveaux supérieurs de processus cognitifs, ce qui conduit à l'autonomie des élèves. L'enseignement dialogique se caractérise par les principes suivants (Šed'ová, Šalamounová, 2016 : 50) :

1. Principe de réciprocité : Enseignants et élèves s'écoutent et partagent leurs réflexions et opinions.
2. Principe d'accompagnement : Tout le monde peut exprimer sa propre pensée sans crainte d'une mauvaise réponse ou du ridicule.
3. Principe cumulatif : La communication doit conduire à l'accumulation progressive des connaissances.
4. Principe d'efficacité : L'interaction dans l'enseignement est soumise à des objectifs pédagogiques fixés.
5. Principe de collectivité : Tous les élèves sont impliqués dans la situation d'enseignement.

Les phénomènes observables de l'enseignement dialogique sont :

1. Questions ouvertes et authentiques de l'enseignant, auxquelles on ne connaît pas la réponse à l'avance et qui visent à identifier les propres pensées, opinions et attitudes des élèves.
2. Compréhension de la situation où l'orateur développe davantage ce qui a été dit par l'orateur précédent.
3. L'évaluation, lorsque la réponse de l'élève n'est pas seulement identifiée comme correcte ou incorrecte, mais aussi commentée, complétée et développée.
4. Discussion ouverte, où les participants réagissent les uns avec les autres pendant au moins trente secondes, se complètent librement et s'interrogent.

Nous avons évalué la situation d'enseignement en utilisant la méthodologie 3A qui a été développée par l'Institut de recherche sur l'éducation de la Faculté d'éducation de l'Université Masaryk en coopération avec l'Institut national de l'éducation. Elle s'appuie sur l'examen de la transformation didactique des contenus d'enseignement à partir des réflexions et sur la proposition de solutions plus adaptées aux situations problématiques. Elle est basée sur trois phases successives - annotation, analyse et alternative des situations d'enseignement - dont l'analyse permet d'évaluer la qualité de l'enseignement (Janík et al., 2003).

1. Annotation de la situation d'enseignement

La situation décrite saisit le travail sur le thème de la Révolution française dans le contexte de l'enseignement de l'histoire en dernière année du collège. L'enseignante veut développer en classe le concept d'enseignement coopératif thématique, qui lie travail et texte et l'implication psychosomatique des élèves. Lors de l'utilisation de la technique des tableaux vivants, l'interprétation ne se limite pas au transfert des faits, elle s'appuie sur les connaissances antérieures des élèves. Par la suite, les connaissances sont construites de manière créative, car la création des tableaux nécessite la coopération des membres du groupe. La situation d'apprentissage dure quarante minutes. Son objectif est de faire connaître aux élèves les acteurs principaux de la Révolution française et leurs relations mutuelles.

Les personnalités sélectionnées pour travailler avec cette technique représentent un modèle social qui a une validité plus générale et apparaît dans d'autres révolutions. Ce sont en quelque sorte les sept figures emblématiques de la révolution, réunies par les événements révolutionnaires, et cette réunion leur a coûté la vie. Tous - sauf un qui a été poignardé - ont été guillotiné. Cela peut sembler ironique, car la seconde moitié du XVIII^e siècle est dominé par le rationalisme qui met l'accent sur le côté intellectuel de la connaissance et comprend la raison comme un outil pour corriger les défauts sociaux. La raison qui réside dans la tête est donc primordiale.

Au sommet de la hiérarchie se trouve le couple royal, qui représente les valeurs contre lesquelles la révolution s'est élevée et sert en même temps d'exemple de la façon dont le système totalitaire traite les familles de ses ennemis. Viennent ensuite trois dirigeants révolutionnaires - Desmoulins, Danton et Robespierre - qui témoignent du processus de Saturne, lorsque la révolution « commence à dévorer ses enfants ». L'histoire de Marat et de Charlotte Corday représente un drame personnel dans lequel l'abus de pouvoir et la confiance dans les idéaux révolutionnaires débouchent sur un crime.

L'objectif principal de l'enseignement est le développement des compétences. Les élèves apprennent à rechercher et à trier des informations et à les utiliser efficacement. Ils s'appuient sur explications et images, présentent les résultats de leur apprentissage dans des tableaux vivants et discutent de ses significations. Au niveau social et personnel, ils travaillent ensemble pour résoudre une tâche donnée, ce qui nécessite d'accepter un rôle dans l'équipe et de respecter les règles. Ils développent une compétence communicative, lorsqu'ils réfléchissent aux gestes et aux discours des personnages. Ils formulent et expriment leurs idées, écoutent les discours, y répondent, s'engagent dans la discussion, défendent leurs opinions et argumentent. La création des tableaux vivants est une compétence qui amène les élèves à utiliser de manière autonome les connaissances acquises, à découvrir des solutions variées et à penser de manière critique, ce qui remplit la compétence pour résoudre des problèmes. La capacité à comprendre les situations des autres et à rechercher des solutions créatives conduit à une compréhension des normes sociales faisant partie du patrimoine historique, et permet ainsi de cultiver la compétence civique.

Les élèves ont des expériences antérieures appelées *préconcepts*. Sur la base de ces expériences ils acquièrent progressivement d'autres connaissances, ce qui donne lieu à la *conceptualisation*. Par la suite, ils sont amenés à réfléchir et à prendre conscience des événements et à *systématiser* les connaissances acquises. Par l'intermédiaire de la technique des tableaux vivants, ils sont guidés à *appliquer* et expérimenter de manière créative le contenu du cours.

2. Analyse des situations d'enseignement

2.1. Modalités de travail

Les élèves sont divisés en trois groupes. Chaque groupe reçoit sept images de sept personnalités de la révolution et des cartes avec leurs noms. La tâche consiste à attribuer un nom au visage concerné. À ce stade, les élèves peuvent utiliser leurs connaissances antérieures, la logique et l'intuition.

Ensuite, par l'intermédiaire du porte-parole, ils présentent leurs propositions, et comparent et évaluent les solutions. Suit une explication de l'enseignante, qui complète les informations manquantes et attire l'attention sur d'autres contextes. Ensuite, les élèves retournent dans leur groupe et sur la base des informations obtenues, ils créent un tableau vivant représentant les personnages de la Révolution française. Chaque tableau est présenté en deux phases :

1. Chaque membre du groupe choisit une personnalité et modèle sa statue à partir de son corps. La consigne convenue pour créer la sculpture est *stronzo* (à l'origine un mot de l'argot théâtral exprimant l'arrêt corporel), qui sert à activer l'unité psychosomatique du corps et devient un moyen de communication des idées intérieures. L'arrêt physique est une condition préalable à la maîtrise de la technique des tableaux vivants permettant la construction des idées des élèves sur le thème abordé au cours. Les élèves doivent se mettre d'accord sur la répartition des rôles, en fonction du nombre de personnes dans le groupe.
2. Chaque statue s'anime un instant et prononce une réplique pour se présenter. Elle ne doit pas prononcer son nom.

Les membres d'autres groupes dans le rôle de spectateurs essaient de déterminer les différentes personnalités. Il est important que la présentation se passe en deux phases, ce qui est important pour la lecture de la signification des tableaux vivants. Le groupe crée d'abord un tableau. Selon les gestes, l'expression du visage et la position dans la composition globale, le public détermine de qui il s'agit. Dans la deuxième phase, les personnages prennent vie dans le tableau par une réplique prononcée, confirmant ou infirmant ainsi les suggestions du public. Les discours des personnages s'inspirent de la présentation du cours par l'enseignante, qui s'appuie principalement sur des historiens, notamment Michelet, Schama, Weissensteinern et les mémoires du bourreau parisien Charles-Henri Sanson rédigés par son petit-fils Henri Sanson.

2.2. Prestation du 1^{er} groupe²

Phase I

Enseignante : *Un groupe (des élèves) crée un tableau fixe. Nous nous allons essayer de deviner qui nous voyons. Par la suite, le tableau va prendre vie et ses acteurs confirmerons ou infirmerons nos hypothèses.* En attendant, le groupe se prépare. *Alors un, deux, trois, stronzo.* Le groupe crée un tableau vivant. *Qui reconnaissez-vous ?*

Description du tableau³ :

Dans cette représentation, les personnages sont placés aléatoirement, leur position ne respecte pas la hiérarchie des relations. Au début, l'attention du public a été attiré par le garçon avec le bras levé en hauteur. Ensuite, les élèves ont remarqué le geste de la fille assise sur le piédestal qui tient les bras levés poings serrés devant deux autres personnages. Le garçon debout en premier plan faisant un geste de tenir un couteau dans sa main, ainsi que l'autre assis devant lui ont captés également l'attention. À droite se trouve une fille sans geste plus prononcé.

Suggestions du public :

Premier élève (timidement) : *Filip est Louis XVI.*

Enseignante (avance au tableau et pointe sur le garçon au bras levé) : *Ceci est Louis XVI ?*

Premier élève : *Oui.*

Deuxième élève : *Zuzana est Robespierre.*

Enseignante : *Comment le reconnaissez-vous ?*

Deuxième élève : *Parce qu'elle tue deux camarades.*

Enseignante : *Oh, alors il tue deux camarades. Et pouvez-vous dire qui est Danton et qui est Desmoulins ?*

Élèves (parlant les uns sur les autres) : *Non. Non.*

Enseignante : *D'accord.* Elle désigne un autre garçon assis.

Un élève (doucement) : *Kuba est Danton ?* L'enseignante ne répond pas, elle pointe du doigt toujours le personnage assis et se tourne vers les autres élèves.

Un élève : *Marat.*

Enseignante (en hochant la tête) : *Marat.*

Un autre élève : *Kuba est Danton.* L'enseignante ne répond pas, elle désigne la dernière fille du tableau.

Un élève : *Marie-Antoinette.*

Enseignante : *Peut-être Marie-Antoinette.* Elle s'éloigne du groupe d'étudiants représentant le tableau vivant et se déplace vers les spectateurs.

Phase II

Enseignante : *Pouvez-vous prononcer vos répliques ? Et bien fort, pour qu'on vous entende !* Les membres du groupe hésitent, ils ne savent pas qui doit commencer à parler.

La fille tout à droite (gênée et incertaine) : *Eh..., ils ont exécuté mon mari et m'ont retiré les enfants.*

Fille aux bras tendus serrant les poings : *Eh..., j'ai tué mes deux meilleurs amis.*

Garçon au bras levé (de manière monotone) : *On se casse !* Rire.

Garçon debout au premier plan : ... Sa réplique disparaît dans la réaction du public.

Enseignante : *Encore une fois et plus fort !*

Garçon debout au premier plan : *Je porterai une chemise rouge.* Rire.

Garçon assis au premier plan (se tournant vers le public) : *J'ai du psoriasis.* Rire.

Fille tout à gauche (timidement, les mains dans les poches) : *J'ai mené l'attaque sur la Bastille.*

Tout le monde attend que le dernier garçon assis au piédestal parle. Il reste muet.

Fille aux bras tendus explique ses gestes : *Il a perdu sa voix.*

Le garçon hoche la tête. Tout le monde rit.

Enseignante : *Alors, merci. Nous pouvons les applaudir.*

Contexte historique :

La première à prendre la parole est la jeune fille dans le rôle de Marie-Antoinette, qui présente son personnage à travers le destin de la famille royale. Son mari, Louis XVI a été exécuté le 21 janvier 1793. Le fils fut séparé de la reine début juillet 1793 et meurt en prison en juin 1795. Sa fille est restée avec sa mère jusqu'à son arrestation en août 1793.

Le discours de la fille représentant Robespierre, témoigne de son amitié pour Danton et Desmoulins qui se connaissait depuis l'école.

Le garçon représentant Louis XVI a utilisé le terme familier « *On se casse* », qui fait référence à la tentative ratée du couple royal de quitter la France en juin 1791.

L'expression « *Je porterai des chemises rouges* » fait référence au fait que Charlotte Corday serait exécutée dans la chemise rouge des parricides.

La réplique de Marat « *J'ai du psoriasis* » fait référence à sa maladie, une arthrite psoriasique, avec pour seul soulagement un bain d'eau froide.

L'implication de Desmoulins dans la prise de la Bastille en 1789 et son appel à l'approvisionnement en poudre à canon sont discutés par de nombreuses sources historiques.

La phrase explicative « *Il a perdu sa voix* » fait référence à un détail qui apparaît dans le film d'Andrzej Wajda (1983), que l'enseignante avait précédemment diffusé. Danton est enroué au moment crucial où il doit se défendre devant le tribunal. Ce fait n'est pas documenté historiquement. Néanmoins, il forme un symbole éloquent par lequel le réalisateur exprime le choc et le désespoir des hommes arrêtés.

2.3. Prestation du 2^e groupe⁴

Phase I

Enseignante : *Un, deux, trois, stronzo. Qui reconnaissez-vous ?*

Description du tableau :

Ici, la scène reflète davantage la hiérarchie des personnages, qui est devenue un guide d'interprétation. Deux personnages se tiennent au sommet, le garçon à gauche fait un geste vague de la main, la fille à droite semble réfléchir. En bas à gauche est assis un garçon, les mains sur ses genoux, la fille à côté de lui avec les mains jointes sur ses genoux, les deux agissant comme un couple. La main de la fille à droite pointe vers le cœur du garçon assis en dessous.

Suggestions du public :

Élèves (parlant les uns sur les autres) : *Charlotte. Marie Antoinette.*

Enseignante (en pointant) : *Ceci pourrait être le roi. Ici nous avons Charlotte et Marat. Et les deux ici ?* (pointant vers le haut). *Est-il possible de savoir qui est qui ?*

Premier élève : *C'est Robespierre.* D'autres mots disparaissent dans le bruit.

Enseignante : *Eh bien, nous verrons, nous verrons. Alors, s'il vous plaît, prononcez vos répliques à haute voix. Que l'on vous entende bien !*

Phase II

Fille en haut : *Maudit Danton, il commence à poser des ennuis.*

Garçon en haut : *Tu étais à mon mariage ! Rire.*

Fille aux bras sur les genoux : *Pourquoi diable ils ne mangent pas de la brioche !*

Garçon aux bras sur les genoux : *Nous voulions fuir la France.*

Fille faisant le geste de coup de poignard : *Marat est le mal !*

Garçon en bas à gauche : *Sale éruption cutanée.*

Rires de groupe.

Enseignante : *Nous pouvons les applaudir. Applaudissements. Donc, ici c'était clair. Alors qui étaient ces deux-là ?* Elle montre la fille et répète sa réplique. *Danton, il commence à poser des ennuis.*

Élèves : *Robespierre.*

Enseignante : *Robespierre. Et celui-là ?* Elle montre l'autre garçon en haut.

Élèves : *Desmoulins.*

Enseignante : *Desmoulins. Tu étais à mon mariage.* Elle passe au groupe suivant.

Contexte historique :

La première réplique fait référence à une scission entre les chefs de la révolution dès 1794. Robespierre a demandé à Danton d'abandonner ses amis corrompus, ce qui signifiait trahir Desmoulins. Danton a refusé. Début mars 1794, alors que Robespierre, malade, ne participe pas aux négociations politiques, la situation s'aggrave. Les partisans de Danton accusent l'un des compagnons de Robespierre et réclament son arrestation. Robespierre renverse les accusations, rétablit son pouvoir et fait arrêter Danton.

La réplique « *Tu étais à mon mariage* » fait référence à la relation personnelle étroite entre Robespierre et la famille de Desmoulins. Lucille Desmoulins tente dans une lettre d'attendrir Robespierre, mais en vain.

La jeune fille dans le rôle de Marie-Antoinette a choisi une phrase souvent citée comme preuve du détachement de la reine de la vie réelle. Cette phrase, qu'elle aurait dit après des manifestations du peuple affamé réclamant du pain : « *Qu'ils mangent de la brioche !* », est fictive et témoigne de la haine grandissante de la cour.

La réplique « *Nous voulions fuir la France* » fait à nouveau référence à la tentative ratée de la famille royale de s'échapper du pays.

L'affirmation selon laquelle Marat représente le mal résonne avec une affirmation tout aussi tranchante que Michelet met dans la bouche de Charlotte Corday : « *Je pleure, dit-elle, sur la France, sur mes parents et sur vous... Tant que Marat vit, qui est sûr de vivre ?* ».

« *Sale éruption cutanée* » fait à nouveau référence à la maladie de peau de Marat.

2.4. Prestation du 3^e groupe⁵

Phase I

Enseignante :

Alors. Le dernier groupe. Un, deux, trois, stronzo. Les élèves prennent position.
Donc, ici, c'est clair. Qui voyez-vous ? Silence. Alors ?

Description du tableau :

Le tableau est à nouveau divisé en scènes partielles, les personnages ont des gestes forts qui les caractérisent clairement. Les spectateurs ont d'abord remarqué la paire à gauche : fille assise et fille debout le dos tourné vers le public, ensuit le couple placé en haut et la trinité de droite.

Suggestions du public :

Premier élève : *Marat.*

Enseignante : *Marat. À gauche. Marat et Charlotte. Qui d'autre ?*

Élèves : *Le roi et la reine.*

Enseignante : *Le roi et la reine. Eh bien. Les propositions incertaines tombent. L'enseignante ne réagit pas aux bribes d'idées. Et puis, les trois potes qui sortent peut-être d'une soirée ? Rire. Alors, s'il vous plaît, prononcez vos répliques.*

Phase II

Garçon en haut : *Mon arrière-grand-père a dit : « L'État, c'est moi ! »*

Enseignante : (répète) : *« L'État, c'est moi ! »*

Garçon : *Oui.*

Fille debout à côté de lui : *Ma mère a introduit l'école obligatoire.*

Fille avec le dos tourné vers le public : *Je vais te tuer ! Rire.*

Fille assise : *Croyez-moi, je suis médecin.*

Garçon au milieu : *Nous vivons dans du coton. Et pour vivre encore mieux, j'ai tué mes deux meilleurs amis. Il était gros, il était maigre (il se tourne vers l'un et l'autre). Il a perdu sa voix. Lui, il ne l'a pas perdu. Mais nous tous, nous avons perdu une chose : notre tête.*

Enseignante : *Voilà, merci. Applaudissons-les.*

Élèves : *Bravo ! Applaudissements.*

Enseignante : *Merci. Vous avez tous bien travaillé. Nous allons prendre une courte pause.*

Contexte historique :

L'acte de Charlotte Corday, représenté ici par la phrase « *Je vais te tuer !* », contraste avec ses nobles origines. Marie-Anne Charlotte de Corday d'Armont est issue d'une famille aristocratique pauvre. Après la mort de sa mère, elle fut envoyée dans un monastère à Caen dès l'âge de treize ans, et y vécut jusqu'en 1790, date à laquelle le monastère fut aboli. Elle a ensuite été adoptée par sa tante à Caen, où elle a vécu jusqu'à sa décision d'aller à Paris et d'assassiner Marat.

La réplique « *Croyez-moi, je suis médecin* » fait référence au fait qu'il n'est pas certain que Marat ait véritablement obtenu le diplôme de médecine.

La dernière réplique tient compte de l'apparence des révolutionnaires que les étudiants ont vus en travaillant avec les portraits.

Dans les répliques du roi et de la reine les élèves ont utilisé leurs connaissances

antérieures du contexte historique, l'arrière-grand-père de Louis XVI était Louis XIV et la mère de Marie-Antoinette était Marie-Thérèse.

3.5. Analyse

Le tableau vivant résultant du travail de groupe démontre la compréhension du contenu du cours. Au début, l'enseignant récapitule les règles de création d'un tableau vivant en mettant l'accent sur les phases de sa création et la nature dialogique de cette stratégie pédagogique. Le tableau devient un outil de dialogue et d'analyse du contenu du message visuel, et le sens de ce message visuel est encore développé par une expression verbale.

Dans la première prestation, nous pouvons ressentir une manifestation de l'incertitude des élèves qui travaillent ainsi pour la première fois. Les spectateurs reconnaissent Louis XVI et Robespierre, même si leur position n'est pas claire. L'enseignant demande une justification, remplissant ainsi la complexité cognitive déclarée de la tâche.

L'incertitude est devenue pleinement apparente dans la deuxième phase du travail. Bien que le groupe ait dû préparer l'ordre des discours à l'avance, ils ont été surpris et personne ne savait qui devait commencer. Les performances étaient timides, manquant de gradation et encadrées par de nombreuses hésitations. Cela a conduit l'enseignant à répéter les répliques après les élèves, ce qui a perturbé la cohérence du message.

Dans le 2^e exemple, les élèves parlent les uns sur les autres, ce qui témoigne de leur confiance grandissante et de leur capacité d'adaptation à la situation. La plus grande initiative des élèves donne à l'enseignante une position plus stable et elle peut donc exiger une description approfondie de tous les personnages. Les discours des personnages est fondé sur les faits et démontre en même temps l'approche créative du groupe, qui a attiré et stimulé la réflexion des spectateurs. Le rire du groupe est une manifestation de la satisfaction du résultat.

Dans le 3^e cas, la situation d'enseignement est caractérisée par la souveraineté de la création et de la description du tableau vivant. Ici aussi, l'enseignante a dépassé le rôle de modérateur. Elle décrit les révolutionnaires avec exagération qui reflète le fait que les garçons se tiennent les épaules. Elle rappelle implicitement que les opposants politiques étaient à l'origine des amis très proches. L'effet didactique du tableau vivant comme entente harmonique entre l'enseignante et les élèves commence à fonctionner. Il n'est plus nécessaire de décrire tous les personnages. La réplique du roi et de la reine contient des informations

qui partent des connaissances antérieures des élèves. Le discours du garçon en tant que Robespierre a éclairé l'identité du trio, tout en démontrant le courage croissant des élèves à travailler de manière créative avec des faits historiques. La réplique est correcte et montre en même temps une qualité poétique fondée sur un jeu de mot, avec gradation impressionnante. En accord avec Slavík (1997 : 29-34), nous croyons que la connaissance des faits est liée à l'expérience émotionnelle. La compréhension est proche d'une prise holistique (toucher, empathie, perspicacité). Le garçon dans le rôle de Robespierre relie l'apprentissage intellectuel des faits à l'expérience émotionnelle, ce qui permet une compréhension holistique de la part du public et apporte à chacun une expérience forte de partage d'une interprétation créative des faits.

L'appel aux applaudissements peut être vu comme l'expression de reconnaissance et de respect, qui contribue à construire l'identité sociale des élèves.

4. Alternative de la situation d'enseignement

L'alternative consiste à améliorer la qualité de la situation d'apprentissage (Janik et al., 2013 : 168). Les auteurs de la méthodologie 3A classent les situations d'apprentissage en quatre catégories : défaillantes, sous-développées, stimulantes et en développement. Les deux premiers types ne se produisent pas dans notre cas. L'analyse a montré que les moments de stimulation et de développement prédominent. La situation stimulante donne aux élèves l'occasion de réfléchir sur le contenu d'apprentissage, conduit à l'analyse, à l'explication et à la paraphrase du contenu. L'acquisition du contenu du cours contribue au développement de compétences clés, ce qui signifie que les élèves généralisent leurs connaissances et les appliquent. L'enseignement est motivant, conduit à la communication et à l'argumentation, les élèves travaillent en équipe sur la résolution des tâches, sont créatifs et s'appuient sur leurs hypothèses. L'enseignante les prépare progressivement et systématiquement à cette façon de travailler en suivant les règles convenues et en travaillant de manière réfléchie sur le contenu du programme. Dans la transformation psychodidactique des faits, il insiste sur l'exactitude, or, il leur permet également de les traiter de manière créative. Les élèves peuvent réfléchir au contenu du cours, parvenir à leur propre interprétation, le mettre en œuvre et l'expliquer, ce qui se fait dans un dialogue mutuel. Les tableaux vivants représentent un espace sûr d'expression de soi qui nécessite l'implication de l'esprit et du corps.

Or, quelques aspects pourraient être améliorés. Les stéréotypes auxquels est soumise la communication en classe, qui se reflètent par exemple dans l'expression

incertaine et négligente des élèves, peuvent être surmontés en insistant systématiquement sur une présentation expressive de répliques préparées à l'avance. Cependant, la timidité ou l'incapacité à maintenir le *stronzo* peuvent être causés par l'âge, la maturité et le niveau de confiance en soi des élèves. L'enseignante peut responsabiliser les élèves des résultats du travail en commun et de sa mise en œuvre depuis la préparation jusqu'à sa présentation. La distinction entre les personnages historiques, en particulier Desmoulins et Danton, était également problématique. L'enseignante pourrait mieux tenir compte des suggestions des élèves qui s'engagent spontanément et deviennent partenaires dans le dialogue d'apprentissage. Il n'est pas toujours nécessaire d'insister sur l'ordre prédéfini par l'enseignante pour lire le tableau. Une plus grande sensibilité aux suggestions exprimées spontanément pourrait motiver les élèves et accroître leur participation au dialogue pédagogique.

Conclusion

De nombreux événements historiques, comme la Révolution française, sont un sujet difficile à traiter non seulement pour les professeurs d'histoire mais aussi pour les historiens. La méthodologie utilisée nous a présenté le défi d'explorer cette thématique autrement, saisi didactiquement à travers des tableaux vivants. En accord avec les auteurs de la méthodologie 3A, nous avons voulu aborder « en profondeur » le contenu de l'enseignement. L'annotation, l'analyse et l'alternative des situations d'apprentissage ont montré comment les objectifs d'apprentissage cognitifs explicites et implicites peuvent être atteints. Quatre principes d'enseignement dialogique ont été respectés dans le processus d'enseignement. Cette méthode répond aux exigences d'une approche analytique et multiperspective des événements historiques. Elle permet d'atteindre des niveaux plus élevés de complexité cognitive de l'enseignement et en même temps de stimuler l'attention et l'intérêt des élèves. Quant à l'enseignant, il doit comprendre le message du tableau vivant, ce que les élèves ont créé et remettre leurs propositions dans un contexte historique. Cette méthode contribue donc au développement de la personnalité de l'élève mais aussi de l'enseignant.

Bibliographie

- Alexander, R. 2008. *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York : Dialogos.
- Janík, T. et al., 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : Masarykova univerzita.
- Kratochvíl, V. 2004. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava : Stimul.

- Maurois, A. 2017. *Histoire de la France*. Paris : Vuibert.
- Michelet, J. 1989. *Francoúzká revoluce*. Praha : Odeon.
- Pavlovský, P. 2004. *Základní pojmy divadla. Teatologický slovník*. Praha : Libri a Národní divadlo.
- Sanson, H. 2013. *Memoires des sanson - sept generations d'exécuteurs*. Grenoble : Millon Jerome Eds.
- Schama, S. 1989. *Citizens: A Chronicle of the French Revolution*. New York : Random House.
- Slavík, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha : Karolinum.
- Sztompka, P. 2007. *Vizuální sociologie*. Praha : Slon.
- Šed'ová, K., Šalamounová, Z. 2016. *Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu*. Praha : Karolinum.
- Valenta, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada.
- Wajda, A. 1983. *Danton*. France-Pologne : Gaumont.
- Weissensteiner, F. 1995. *Die Töchter Maria Theresias*. Verlag : Kremayr & Scheriau.

Notes

1. Veronika Rodová est l'auteure principale de l'article. Elle a contribué le plus à la recherche et à la rédaction du texte, notamment les parties 3, 4 et 5. Hana Horká est la coauteure du texte. Elle a fourni son expertise, a guidé le travail de recherche et a été impliquée dans la conception de l'étude et de l'interprétation des données. Elle est l'auteure des parties 1 et 2. Nous remercions également notre collègue Petra Suquet d'avoir relu et synthétisé cet article et apporté des modifications et commentaires pertinents.
2. Figure 1 : Grandes figures de la Révolution française - 1^{er} groupe
Figure1.jpg - https://ucnmuni-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/237759_muni_cz/EbRZiOWjgX1Mm4l0KzvRbeYBlXo6sftGjNOLFXy_8pALSg?e=IQwWma [consulté le 03 mars 2022].
3. Pour l'analyse de la scène, nous utilisons chaque fois une photo anonymisée.
4. Figure 2 : Grandes figures de la Révolution française - 2^e groupe
Figure2.jpg - https://ucnmuni-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/237759_muni_cz/EWuD8xHTloVEtOrkSXLBBwABG5sMdrQdkhfiA1nwpS6s1Q?e=ga3LJA [consulté le 03 mars 2022].
5. Figure 3 : Grandes figures de la Révolution française - 3^e groupe
Figure3.jpg - https://ucnmuni-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/237759_muni_cz/Ec6KOEVEtPNMmJVpYHUN_XMBGfJCe5v0LEmL-lAwAyo01w?e=WRcRK6



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Faire son chemin - réflexion sur la posture d'artiste-didacticienne

Anaëlle Alvarez-Caraire

Haute École des Arts du Rhin (HEAR), France

collectif.rhizoma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9827-6096>

Suzon Léger

Haute École des Arts du Rhin (HEAR), France

collectif.rhizoma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9445-1448>



Reçu le 20-06-2022 / Évalué le 19-08-2022 / Accepté le 22-11-2022

Résumé

Cet article présente une réflexion menée pendant notre cycle d'études de Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique (DNSEP) option Didactique Visuelle suivi à la Haute École des Arts du Rhin (HEAR) à Strasbourg. Tout d'abord, nous expliquons la volonté de forger un regard critique sur notre parcours d'apprentissage, une disposition qui semble cohérente avec l'objet de notre cursus : la didactique artistique. Ensuite, nous tirons de cette expérience d'apprentissage des principes et des concepts pour notre pratique en tant qu'artistes-didacticiennes. Par le récit de notre parcours, nous réfléchissons aux liens existants entre processus d'apprentissages et démarche artistique.

Mots-clés : écologisme, didactique, processus d'apprentissages, collectif, pratiques plastiques

Making our path - reflection upon our didactic and artistic approaches

Abstract

In this article, we present a reflection process carried out during our graduate art studies (DNSEP) in *Didactique Visuelle* which we followed at the *Haute École des Arts du Rhin* (in Strasbourg, France). First, we discuss our desire to shape a critical view upon our learning path. That disposition seems consistent with the object of our studies: *didactique artistique* (artistic didactics). Secondly, we draw principles and concepts from this learning path for our practices as *artistes-didacticiennes* (didactical-artists). By the narrative of our journey, we reflect about the links between our learning path and our artistic approach.

Keywords: ecologism, didactic, learning process, collective, art practices

Introduction¹

De manière générale, l'art peut remplir une fonction informationnelle, délivrer un message ou avoir une fonction didactique mais ce n'est pas nécessairement son objectif principal. La formation de Didactique Visuelle² de la Haute École des Arts du Rhin (HEAR) forme des étudiants et des étudiantes à la transmission par l'image et plus largement à la transmission de connaissances et de savoirs par des dispositifs artistiques. En entrant dans la formation de Didactique Visuelle proposée par la HEAR nous souhaitons, entre autres, travailler à la sensibilisation aux questions écologiques. Nous nous sommes finalement davantage questionnées sur ce qu'est la didactique visuelle et sur comment la mettre en pratique dans une démarche écologiste. Nous avons par ailleurs fait le choix de parler de *didactique artistique* car cette appellation englobe plus de sens que *visuelle*. Nous utiliserons quelques extraits du sujet de notre mémoire, proche des thèmes que nous abordons ici. Vous les trouverez en italique dans le texte, comme pour le paragraphe qui suit, dans lequel nous vous présentons les sujets clés de notre recherche :

L'établissement d'un lien entre éducation et crise écologique définit pour nous une approche de la didactique artistique qui puisse proposer des réponses d'éducation aux enjeux socio-écologiques que nous vivons. La didactique artistique correspond alors pour nous aux outils et aux supports mis en place en tant qu'artistes (création sonore, visuelle ou kinesthésique) pour répondre à un besoin de transmission, de co-construction de connaissances et de savoirs. C'est un outil d'expression autant que de médiation. Nous pensons que la didactique artistique peut jouer un rôle pour répondre à la situation écologique : par le récit, l'imaginaire, la curiosité et la créativité, elle offre des possibilités de changer nos manières de vivre.

Dans cet article, nous racontons comment la construction de notre parcours de formation artistique dans et hors de l'école d'art nous a permis de réaliser des projets nourrissant nos pratiques de création ainsi que notre compréhension de la didactique et des apprentissages. Pour cela, nous vous présenterons un projet transversal de recherche, d'écriture et d'exposition mené entre 2020 et 2022 dans le cadre de notre formation. Ce projet commence par un voyage de trois mois à la rencontre de différents tiers-lieux, lieux alternatifs et associatifs en France, dans lesquels nous avons observé les rapports aux savoirs hors cadre scolaire et en collectivité. Il continue avec la rédaction d'un mémoire qui, dans la continuité du voyage, interroge nos pratiques d'artistes-didacticiennes. Ces interrogations touchent autant aux pratiques didactiques qu'aux formes artistiques possibles avec notamment un souci d'éco-responsabilité dans les formes et les contenus.

Il finit par la réalisation d'une exposition, qui est une synthèse et une mise en œuvre des principes techniques et des idées rencontrées aux étapes précédentes. En racontant notre parcours, nous voulons montrer comment notre posture étudiante, qui est peut-être d'abord une posture apprenante, nourrit notre rapport à la création artistique et nous fait donc réfléchir à notre posture d'artistes. Aussi, nous voulons mettre en avant comment les manières d'aborder l'expérimentation ou le tâtonnement créent des ponts intéressants entre arts et apprentissages.

1. Aller voir ailleurs ce qu'il s'y passe

L'atelier Didactique Visuelle de la HEAR existe depuis une vingtaine d'années. Le projet pédagogique de la section a donc évolué au gré des enseignants et enseignantes ainsi que des étudiants et étudiantes. Si traditionnellement la didactique visuelle se rapporte davantage au champ scientifique et à l'image, l'approche de la didactique au sein de l'atelier s'est considérablement élargie, s'ouvrant à d'autres champs de connaissances et à une pluralité de techniques.

Nous avons formulé très vite la volonté de créer notre parcours étudiant en collectif (à deux). Nous avons le même genre de questions sur l'écologie et l'apprentissage, ainsi que des réflexions proches ou complémentaires sur les parcours d'apprentissages que nous souhaitions construire. Être à deux pour tracer un sentier à côté du chemin principal est à la fois rassurant et prometteur. Nous avons la volonté de créer une continuité dans ce parcours académique, de nous inscrire dans une temporalité plus longue que celle de l'année scolaire.

Nous sommes entrées à la HEAR en équivalence en troisième année du Diplôme National d'Art (DNA, équivalent d'un diplôme de Licence à l'université). Cette année-là, nous avons formulé le souhait de travailler ensemble dans les champs académique et professionnel. Nous avons élaboré un projet de mobilité que nous avons nommé *Cercles de Cultures*. Ce projet d'itinérance devait nous permettre de cerner notre champ de recherche et d'action vis-à-vis de la didactique artistique que nous souhaitons pratiquer. Ceci en partant trois mois à vélo et en train pour rencontrer des lieux, des associations qui réfléchissent aux transmissions de connaissances et aux pratiques collectives et écologistes. Nous avons ensuite approfondi à l'écrit, dans un mémoire, les questions qui ont motivé ce projet d'itinérance et toutes celles que le voyage a suscitées. Ce mémoire intitulé *Faire son chemin - penser et pratiquer une didactique artistique par le prisme de l'écologisme* est le fruit de ces réflexions, nourri à la fois par des écrits théoriques sur la pédagogie, la didactique et l'écologie et par les rencontres que nous avons pu faire, l'expérience de terrain que nous avons eue. De façon assez naturelle, notre

projet de diplôme, une exposition itinérante et participative, est venu reprendre et reformuler les sujets qui ont été le fil rouge de notre parcours.

Très vite, nos recherches sur la mise en place d'une didactique artistique au cœur de l'urgence climatique sont venues interroger nos pratiques. Les artistes qui essaient d'avoir une cohérence écologiste ne peuvent pas passer à côté de la question de l'empreinte écologique et de nos responsabilités en tant que créateurs et créatrices, vis-à-vis du choix des matériaux par exemple. Si on veut proposer des dispositifs pour accompagner une éducation écologiste, il faut que la forme de ces supports soit elle-même source de savoir en cohérence avec le fond. Ce postulat, si évident soit-il, n'est pas le plus facile à mettre en pratique. S'interroger sur la cohérence entre le fond des propos et leur mise en forme constitue une attention qui demande du temps et des compromis. Ce temps long va à l'encontre du calendrier académique dans lequel nous nous sommes inscrites. Il demande par ailleurs, d'acquérir des connaissances et des compétences techniques qui ne sont pas incluses dans notre formation. C'est ce que nous nous appliquons à faire depuis maintenant trois ans et qui transparaît autant dans nos choix de sujets, que de techniques de réalisation, quel que soit le projet sur lequel nous travaillons.

Heureusement pour nous, nous sommes loin d'être les seules à nous poser des questions sur la cohérence entre nos opinions et nos actions. C'est justement pour cette raison que nous sommes parties découvrir ce qui a déjà été mis en place ailleurs. Dans les différents lieux rencontrés lors de notre itinérance les questions d'apprentissages et d'acquisition de connaissances et de compétences sont portées par une vision collective et politiquement engagée.

Cette vision politique de l'éducation est particulièrement importante dans une éducation relative à l'environnement. Partout dans le monde, des pédagogues d'hier et d'aujourd'hui encouragent l'entrée dans nos environnements par une diversité de chemins et la prise de conscience de notre pouvoir d'agir sur ceux-ci. Ces pédagogues ont en commun d'avoir développé des approches politiques de l'éducation, un regard critique sur leur société. Ils et elles partagent aussi une confiance en la capacité de la culture à évoluer, notamment à travers l'éducation. Le développement des individus devient le développement d'une société.

Nous avons pris conscience, au cours de notre itinérance et à la lumière d'écrits théoriques, que la curiosité est un principe clé pour permettre à la fois les processus d'apprentissage et ceux de création. Eveline Charmeux lors du chantier d'écriture réflexive *Je cherche donc j'apprends* mené par Christian Watthez souligne que la curiosité apparaît en premier vis-à-vis de ce qui nous est déjà familier, que c'est le savoir qui attire le savoir, *il faut donc créer des savoirs, pour créer la curiosité.*

(Watthez, 2019 : 13) De proche en proche, la découverte de nos environnements fait grandir la curiosité que nous avons pour ceux-ci.

Le développement de la créativité est un autre enjeu qui nous est apparu comme clé, notamment pour ce qu'elle permet d'envisager. Pour Lucie Sauvé, professeure et chercheuse de l'éducation relative à l'environnement, *en apprenant à imaginer les réalités que nous désirons, nous développons peu à peu la capacité de commencer à les créer.* (Sauvé, 2002).

Ces deux concepts de curiosité et de créativité font bien sûr partie d'un ensemble d'attitudes à développer pour l'épanouissement de chacun et de chacune. Ce qui nous conduit à mettre l'accent sur ceux-ci dans notre réflexion est que ce sont des attitudes d'ouverture à soi-même et au monde de manière active, qui permettent d'établir des liens de réciprocité. Le domaine de la didactique artistique que nous voulons explorer se nourrit de créativité et de curiosité autant qu'il les encourage.

On apprend mieux si on a envie d'apprendre, si on décide ce que l'on souhaite apprendre. Pour cela, on peut essayer de rendre joyeux les moments d'apprentissage, arrêter de craindre nos ignorances et de redouter les erreurs, cesser d'avoir des figures de maîtres et ne pas séparer les apprentissages des expériences de vie.

Ces constats nous donnent plusieurs ingrédients pour nourrir notre pratique. Il nous semble d'abord que permettre les apprentissages est une question collective ; ensuite, que la vie quotidienne et les apprentissages ne sont pas séparables et qu'il faut donc décroïsonner les endroits où on apprend, où on vit, où on joue, etc.; enfin, qu'aucun dispositif d'apprentissage n'est neutre et que l'éducation relève toujours du politique.

2. La place accordée aux processus

Dans cette partie, nous allons parler du lien entre processus artistique et processus pédagogique en mettant en lien théories et observations de terrain. Célestin Freinet, pédagogue français du XX^e siècle, parle du *tâtonnement expérimental* (Freinet, 1964 : n°11) comme une manière naturelle d'explorer son environnement et d'y apprendre. Le tâtonnement expérimental consiste, pour faire très simple, à l'exploration, à l'essai-erreur. À partir de nos propres hypothèses, constituées par nos environnements, nous construisons progressivement des savoirs personnalisés, enracinés.

En tant qu'artistes-didacticiennes, nous voulons créer des œuvres diverses et plurielles : des outils de médiation porteurs de savoirs, des supports ludiques d'échange et de collaboration, etc.

Celles-ci peuvent prendre diverses formes plastiques, mais aussi des configurations humaines et relationnelles. Pour parler de ces objets-instances, qui sont à la fois des supports de connaissances, des objets de médiation et des œuvres, nous parlons de dispositifs. Ce terme nous semble suffisamment ample pour évoquer la pluralité des créations possibles tout en mettant en évidence l'idée d'un agencement et d'une mise à disposition.

Ces dispositifs doivent, à notre sens, permettre les tâtonnements et les expérimentations à chaque étape du processus. C'est-à-dire que nous commençons par prendre nous-mêmes le temps d'explorer les possibles en sollicitant notre environnement matériel et social pour découvrir des techniques et des connaissances, pour concevoir et construire nos dispositifs. Le public peut ensuite s'approprier et enrichir les dispositifs par sa participation. Ces allers-retours font que les processus de création deviennent aussi des processus d'apprentissage et vice-versa. Ainsi, proposer aux apprenants et apprenantes (dont nous faisons partie) de mettre en lien apprentissage et création est un levier de créativité et de curiosité. On apprend en créant, en explorant, en tâtonnant, mais aussi en partageant ce que l'on a appris. Être capable de permettre à quelqu'un d'autre d'acquérir une compétence est aussi une compétence. Nous tentons de proposer plusieurs manières plastiques d'entrer dans le sujet de notre exposition : les supports de réflexion et de questionnements sont pluriels.

Nous souhaitons souligner que les postures d'apprenants et apprenantes, d'enseignants et enseignantes, de sachants et sachantes nous semblent dans les faits des catégories poreuses et mouvantes. Nous pensons que catégoriser les personnes comme exclusivement apprenantes ou créatrices ou sachantes, par exemple, c'est se priver d'une possibilité d'intelligence collective et collaborative. Proposer des dispositifs didactiques artistiques en dehors de ces catégories soulève le défi de trouver une approche et une posture pertinentes où nous sommes à la fois artistes, partageuses de savoirs, médiatrices, apprenantes et où nous demandons au public d'être également artiste, partageur de savoirs, médiateur et apprenant.

Cette recherche d'une création décloisonnée peut être mise en parallèle avec la recherche en écologie.

En effet, l'écologie est une des premières sciences à étudier des systèmes globaux et elle sollicite l'ensemble des disciplines scientifiques pour appréhender les interactions dans ces systèmes. Il nous semble donc cohérent, pour réfléchir à ces enjeux d'interactions entre différents facteurs, de construire des formes de médiation qui permettent de composer avec cette pluralité, qui pensent les frontières comme espaces de rencontre. Nous pensons que les artistes ont un

rôle à jouer dans la conception de ces formes intermédiaires, que se situer dans le champ de l'art est une manière d'habiter et de réfléchir le monde, une forme de conscience écologique.

Dans notre cursus à la HEAR, nous sommes d'abord des apprenantes. Mais ce que nous pouvons constater, c'est que nous sommes en même temps capables de partager à d'autres nos questionnements et nos apprentissages et de réfléchir ensemble. Dans le cas du sujet qui nous occupe, c'est-à-dire la situation écologique actuelle, se poser des questions à plusieurs permet d'éviter les écueils ou les solutions simplistes, manichéennes.

Travailler à deux sur des projets dans le cadre de nos études et dans le cadre professionnel nous a permis d'éprouver l'apprentissage et la création comme des expériences collectives. Isabelle Peloux et Philippe Meirieu, deux pédagogues français, expliquent l'importance de la convivialité dans le cadre d'apprentissage de la manière suivante : *on n'a pas le choix de vivre ensemble, mais on a le choix de bien vivre ensemble.* (Peloux, Meirieu, 2021). Ce bien vivre ensemble est fondamental pour permettre le partage de savoirs, l'acquisition de connaissances, l'expérimentation, mais il peut aussi devenir un enjeu de la création et de la créativité. Les possibilités de faire de l'art ou de se considérer artistes en collectif ouvrent un champ des possibles passionnant quand on se situe au croisement de l'art et de la didactique. On trouve, comme remarqué plus haut, une forme de cohérence ou de rencontre fructueuse entre les processus de l'apprentissage et ceux de la création.

3. Faire son chemin, de Cercle de Cultures à Habiter

Dans cette dernière partie, nous voulons raconter plus en détail les processus de mise en forme plastique de nos recherches, c'est-à-dire, la manière dont notre itinérance *Cercle de Cultures* et nos recherches de mémoire *Faire son Chemin* ont servi de matière première pour la réalisation d'une exposition.

Lors de nos trois mois de voyage, en plus des rencontres et des souvenirs enrichissants, nous avons collecté des images, des textes, ainsi que des témoignages de personnes rencontrées, que nous avons enregistrés. Par nos recherches puis par la rédaction de notre mémoire nous avons développé quelques protocoles de travail et nous nous sommes fixés des objectifs ou des défis vis-à-vis des dispositifs que nous voulions construire. Ces défis relèvent notamment de l'éco-conception, de la participation du public et de la facilitation de la circulation des savoirs et des expériences.

C'est avec ces premières ressources matérielles et théoriques que nous avons entamé une année de travail de *design* et de réalisation d'un podcast et d'une exposition intitulés *Habiter - des histoires de rencontres qui parlent d'habitudes et d'environnements*. Le premier met en forme, en six épisodes thématiques, les témoignages que nous avons enregistrés. La seconde comprend quatre dispositifs participatifs faisant écho à quatre des épisodes du podcast, ainsi qu'un espace d'écoute. Les deux fonctionnent ensemble : le podcast peut être écouté dans l'exposition mais ils peuvent aussi être découverts indépendamment. Conçu pour être itinérant et monté en extérieur, nous avons présenté et nous présenterons *Habiter* dans différents lieux, l'enrichissant au fur et à mesure des interventions du public. D'une part, nous nous laissons ainsi la possibilité de continuer à être apprenantes, de profiter de la participation et des échanges avec le public pour approfondir nos recherches. D'autre part, nous invitons le public à être aussi artiste, à envisager les rôles au sein d'un projet artistique autrement, transformant alors l'espace de l'exposition en un espace de collaboration. Enfin, nous essayons de promouvoir dans chaque dispositif la circulation de connaissances et d'expériences. Cette photographie illustre ce chemin de didactique artistique³.

Conclusion

À travers cet article, nous avons souhaité mettre en avant notre expérience d'apprentissage au sein d'un parcours académique artistique qui mêle art et didactique. Nos questionnements sur la place que nous souhaitons adopter pour répondre à la situation environnementale tiennent finalement à une apparente contradiction : celle de prendre le temps face à l'urgence, de se poser des questions de manière collective en suscitant curiosité et créativité. Nous pensons que les émotions, les sensations ont leur place à la fois dans les dispositifs didactiques, dans les processus de création et dans les instances pédagogiques. Les émotions sont peut-être aujourd'hui plus reconnues dans le domaine des arts mais elles ont toute leur place dans nos interactions avec nos environnements.

Face à la complexité de la situation écologique actuelle, se positionner en tant qu'artistes-didacticiennes est à la fois un acte politique et sensible : nous travaillons à la mise en valeur des liens, des processus et des intelligences collectives. Nous souhaitons laisser la parole à tous et toutes pour participer au décroisement entre sachants et apprenants. Nous désirons dans cet engagement écologiste que nous portons, valoriser aussi bien les travaux de scientifiques que l'engagement citoyen ou l'expérience individuelle de nos environnements.

Dans l'exposition que nous avons montée, nous avons souhaité mettre en avant notre travail en tant que collectif et la participation des personnes qui sont passées et qui passeront par cette exposition. En ce sens, nous ne signons pas des œuvres puisqu'elles sont incomplètes tant qu'elles n'ont pas été intervenues par d'autres. Nous sommes donc des sortes d'artistes-médiatrices : nous utilisons des supports (notre corps en est aussi un) pour participer à la construction de connaissances et à la formulation des interrogations et des enjeux de la situation socio-écologique. Par nos dispositifs, nous souhaitons encourager la curiosité, la collaboration et la création.

Bibliographie

Alvarez-Carairé, A., Léger, S. 2021. *Faire son chemin - Penser et pratiquer une didactique artistique par le prisme de l'écologisme*. Strasbourg : Autoédition.

Charmeux, E., Watthez, C. 2019. « Je cherche donc j'apprends ». *Cahiers pédagogiques*, p.13-19. [en ligne] : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/wp-content/uploads/2019/02/3.pdf> [consulté le 19 juin 2022].

Freinet, C.1964. « Les invariants pédagogiques, Code pratique d'École Modernes », Bibliothèque de l'école moderne, n° 25, invariant n° 11. [En ligne] : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques#.%20La%20nature%20de%20l'enfant> [consulté le 19 juin 2022].

Meirieu, P., Peloux, I. 2021. « Comment coopérer pour une école dehors pour tous », Réseau école et nature. [En ligne] : <https://vimeo.com/500067273> [consulté le 20 juin 2022].

Sauvé, L., et al. 2002. *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive : guide de pratique et de formation*. Québec : Hurtubise HMH.

Notes

1. Les autrices de cet article en partagent conjointement la responsabilité scientifique et rédactionnelle.

2. Site Internet de l'atelier : <https://www.didactiquevisuelle.fr> [consulté le 19 juin 2022].

3. Vue de l'exposition *Habiter des histoires de rencontres qui parlent d'habitudes et d'environnements*, par Anaëlle Alvarez-Carairé et Suzon Léger, à l'Orée 85, Strasbourg, juin 2022. ©collectifrhizoma. https://drive.google.com/file/d/10vbOC8kEBHjwyzD757rr-L1AcV1WyAu2_/view?usp=share_link [consulté le 19 juin 2022].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Histoire de *Constellation*. L'art pour faire grandir et relier les enfants dans le monde

Sylvaine Rémy

Artiste peintre, France

sylvaine.remy@gmail.com

Anne France Morel

Artiste peintre, France

af.ma@constellationart.org



Reçu le 12-01-2022 / Évalué le 19-03-2022 / Accepté le 30-11-2022

Résumé

Cet article nous raconte l'histoire de *Constellation*, une association qui coordonne et anime des ateliers de peinture pour des enfants défavorisés d'Afrique, d'Asie, d'Amérique Latine. Ils sont guidés par des artistes locaux bénévoles. Cette histoire nous entraîne sur les chemins d'une pédagogie de la qualité artistique, de la valorisation du travail des enfants et du partage entre les groupes.

Mots-clés : peintures, enfants, éducation artistique, artistes peintres

**Story of Constellation.
Art to help the world's children grow and connect**

Abstract

This article tells the story of *Constellation*, an association that coordinates and animates painting workshops for disadvantaged children in Africa, Asia and Latin America. They are guided by volunteer local artists. This story takes us along the paths of a pedagogy of artistic quality, a valorization of child labour and a sharing between groups.

Keywords: paintings, children, artistic education, painters

Quand j'ai choisi de faire de la peinture mon métier, quelques jours avant de passer le baccalauréat, je ressentais le grand besoin de m'exprimer par la couleur et la matière, accompagné d'un grand désir d'être créative. Je sentais que cela pourrait m'aider dans ma vie. J'ai voulu partager cette expérience avec les enfants du monde, en particulier avec les plus fragiles, les plus vulnérables, ces enfants exploités et méprisés d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. En découvrant qu'ils pouvaient créer des peintures rayonnantes de beauté et donc porteuses de valeur,

les enfants prendraient conscience qu’eux aussi ont de la valeur. Ce changement de regard sur eux- mêmes les fortifierait et leur donnerait envie de croire en l’avenir, de faire des projets, de faire des études, de prendre leur place dans la société. Le regard des adultes sur ces enfants changerait aussi. L’intuition était bonne. De nombreux enfants, sont retournés à l’école, ont pu exercer un vrai métier, parfois ont renoncé à la prostitution. J’ai partagé de bons moments avec eux. Et bien des personnes, après avoir vu des expositions *Constellation*¹, ont changé de regard sur les cireurs de chaussures en Bolivie, ou sur la capacité de s’exprimer et de faire des études des filles en Afrique.

Quand je partageais ce projet autour de moi, beaucoup me regardaient avec étonnement, voire plus : ne valait-il pas mieux construire un hôpital, donner de la nourriture que de faire peindre des enfants ? Pourtant je pensais et continue de penser que la nourriture de l’âme et de l’esprit est essentielle.

Malgré ces réticences, je me suis lancée. Ma fille, engagée pour un an aux Philippines, au service des enfants, m’en a fourni l’occasion. En 1995, elle m’a conduit dans le bidonville de Tondo, à Manille. Nous y sommes allées avec quelques pinceaux, des tubes de couleur et du papier, achetés le matin même. Rapidement des dizaines d’enfants nous ont entourés. Des planches et des tréteaux sont sortis des baraquements pour servir de table. Des parents sont allés chercher de l’eau, il n’y avait pas d’eau courante dans leurs maisons ; et ces enfants, qui n’avaient jamais tenu un pinceau, se sont mis à créer : trois heures d’attention, de concentration, de joie. À la fin de la journée, après avoir fait peindre une centaine d’enfants, il a fallu rentrer. Nous avons renouvelé l’expérience avec des enfants de la rue qui avaient fait de la prison, avec les mêmes résultats et la même joie. Quand j’ai parlé avec un des jeunes peintres d’échanger avec d’autres enfants du monde, son regard s’est illuminé. Je n’ai jamais oublié son grand sourire à l’idée de connaître d’autres enfants du monde. L’association *Constellation* était née. S’exprimer, reconnaître sa valeur et être en lien - l’Art dépasse les barrières de la langue -, sont les trois piliers qui portent cette merveilleuse aventure.

La création de groupes reposait sur des peintres et animateurs bénévoles, l’association finançant le matériel, le fonctionnement des ateliers locaux et le voyage des peintures entre les groupes. C’est donc par le bouche à oreille, par des rencontres improbables, que *Constellation* s’est développée : Maritza Montero, professeur à l’Université Centrale de Caracas, qui animait une bibliothèque de rues pour les enfants, rencontrée par mon mari lors d’un congrès en Espagne, Étienne Kamaté au Mali entendant parler d’un groupe *Constellation* au Rwanda sur une radio africaine et souhaitant en créer un dans son pays, Elsa Veron connue par un anthropologue qui habite au milieu des bergers dans les Andes, des enfants des

minorités au Vietnam, dont s'occupait *Enfants du Mékong*, des enfants du désert qui avaient tant besoin d'être reliés au monde, Sylvia, peintre en Équateur, rencontrée par Valérie Triboulot, lors d'un stage. Sylvia s'est enthousiasmée pour le projet et anime des groupes depuis une vingtaine d'années. Quelques dons ont permis de démarrer concrètement, mais rapidement l'équilibre financier s'est consolidé grâce à la vente de peintures, de cartes, de diaporamas et de calendriers, autant de façons de mettre en valeur le travail des enfants. Et *Constellation* s'est attachée aussi à mettre tous ces groupes en lien entre eux. Certains enfants sont handicapés, parfois des personnes âgées, exclues de la société nous ont rejoints. Car je crois aussi que les échanges, les liens intergénérationnels sont essentiels. Ils font changer le regard ; ils invitent à la solidarité et nourrissent l'amitié.

Beaucoup d'énergie, l'engagement bénévole d'un grand nombre, en France et dans une vingtaine de pays où *Constellation* s'est implantée, la facilité de liaison que permet Internet, l'enthousiasme joyeux et le talent de milliers d'enfants font ainsi exister *Constellation* depuis 25 ans.

Constellation m'a aussi permis de me rendre compte concrètement que mon intuition de départ, celle d'un développement et de liens tissés avec les autres était juste et que le vivre ensemble était un grand moteur d'espérance et de confiance dans la vie.

Depuis quelque temps j'ai transmis ce beau moteur de vie qu'est *Constellation* à Anne-France Morel pour que cette belle embarcation puisse continuer de vivre et trouver de nouvelles routes tout en gardant son sens profond de porteuse de vie. Je pense que ce nouveau souffle est plein de promesses et de tendresse. Bon vent, *Constellation*.

Sylvaine Rémy

En reprenant le flambeau de *Constellation* en 2016, après Sylvaine Rémy, j'ai découvert un monde coloré de petites bouilles mates, noires, blanches, aux yeux tristes et rieurs, beaux et craquants, des petits artistes en herbe, la plupart ayant commencé à peindre dès leur jeune âge, sous l'œil bienveillant et exigeant d'un peintre.

J'ai plongé au cœur de ce monde riche et nouveau pour moi. Deux bonnes années plus tard, j'ai eu le cœur plein d'images, de couleurs, de pays, de rencontres.

J'ai appris à les connaître. Quelle joie de voir le sourire d'un enfant, le nez sur la feuille, une couleur, rouge, jaune, une forme, un élan, un geste, une fierté. En laissant l'impulsion intérieure de l'expression jaillir et advenir, il donne à voir et crée l'échange. La confiance et l'espérance sont là. Alors, l'enfant peut dire : *Je suis capable de faire quelque chose de ma vie*. La création artistique n'est-elle pas un chemin d'expression royal ? Pour accéder à ce chemin, il existe toute une pédagogie de la part du peintre et des accompagnateurs de l'association *Constellation*.

En quoi consistent les étapes de cette pédagogie ? Il est demandé au peintre qui accompagne une équipe d'enfants de les guider, de les encourager et surtout de ne pas imposer sa méthode artistique. Par ailleurs, la copie de modèles est à bannir du travail d'expression demandé aux enfants. Il s'agit, en effet, de permettre aux enfants de faire grandir leur imagination et de dire avec leur talent profond ce qu'ils portent.

En outre, une autre exigence de la part des artistes accompagnateurs envers les enfants est de les motiver à aller au bout de leur travail artistique, en évitant de laisser des espaces blancs sur la feuille, par contre, le blanc peut être introduit à travers la peinture.

Une autre exigence méthodologique pour les artistes peintres accompagnateurs des équipes est celle d'éviter de prendre le pinceau de l'enfant pour faire à sa place. Un autre conseil mis en exergue auprès des artistes peintres est de ne pas dessiner avec un crayon de papier avant de peindre pour éviter ainsi le coloriage. Il faut souligner aussi l'importance de la régularité des rencontres artistiques car c'est cela qui permet aux enfants de progresser pour créer de belles peintures. C'est donc tout un éveil à l'esthétisme.

Un des axes pédagogiques fondamental est de valoriser le travail artistique des enfants ; c'est pourquoi une revue bisannuelle est éditée et envoyée aux diverses équipes d'enfants artistes dans le monde afin qu'ils puissent admirer leurs peintures et celles des autres. Des expositions avec les peintures originales ont lieu en France et également dans les différents groupes internationaux avec ce même objectif de la mise en valeur et du regard sur le travail artistique de chacun. Une autre méthode utilisée est celle des *Comètes* qui sont lancées à tous les groupes et aux amis de *Constellation*. Elles consistent à cibler des groupes sur le dernier thème choisi par exemple, La terre-Le travail-Notre planète, etc., à leur demander d'envoyer par courrier postal ou virtuel des travaux de leur équipe qui seront ensuite diffusés à tous les groupes avec des conseils d'amis artistes-peintres. Ces *Comètes* lancées sont une opportunité d'un regard sur son travail artistique et sur celui des autres et génèrent ainsi une pédagogie de l'esthétisme.

Un autre axe vise à un véritable travail artistique et non pas seulement un passe-temps. L'échange des peintures permet une ouverture interculturelle qui sous-tend une direction fondamentale de ce travail d'accompagnement artistique dans la mesure où, il crée une communauté dont la lame de fond est la beauté.

J'ai aussi expérimenté que les peintures des enfants sont un lieu de contemplation de notre humanité, un lieu de conscience nous montrant bien souvent ce que nous ne voyons pas. Elles nous invitent à percevoir les réalités profondes de la vie, la diversité et la richesse de chaque culture. Et quelle ouverture pour les enfants de voir les peintures d'autres enfants de pays lointains !

Et puis je goûte, au fil des jours et des expositions, combien ces petits chefs-d'œuvre sont une source consolatrice, apaisante et vivifiante, qui rend le sourire à ceux qui les regardent. Cela fait du bien au monde ! Et si les enfants nous disaient simplement dans le creux de l'oreille qu'il y a un artiste en chacun de nous, que l'art n'est pas un luxe. C'est une nécessité. L'art est vital.

Avec Richard Pétris, fondateur de l'École de la Paix, j'ai eu le désir de vous faire partager ces peintures d'enfants, car nous croyons ensemble que l'art et la beauté sont sources de paix. Nous l'avons réalisé à travers le projet d'un livre. Ce livre est destiné aux enfants des groupes de *Constellation* et à tous les enfants et adultes dont le cœur est prêt à accueillir cette belle histoire. Les textes de ce livre sont écrits par divers auteurs. Claude Ponti, auteur de littérature de jeunesse et illustrateur a écrit la préface, Richard Pétris, fondateur et président de l'association *L'École de la paix* a écrit *La beauté sauvera le monde, il faut l'aider*. Sylvaine Rémy, fondatrice de *Constellation* et Anne France Morel, qui en est la présidente, se sont chargées de l'histoire. Germain Locoh-Donou, médecin-poète togolais, a élaboré *Poèmes au fil des pages*, Sylvia Garcia, artiste-peintre d'un groupe en Équateur est auteur, quant à elle, de *Poésie Madre grande*. Pour finir, Patrice Giorda, artiste-peintre, a donné la touche de la Postface.

Anne-France Morel

Référence bibliographique

2021. Alegria peintures d'enfants. Pinturas de niños y niñas. Children's paintings. Afrique-Amérique Latine-Asie. Édité par Constellation. [En ligne] : <https://vimeo.com/556377587/c2d6055d12> [consulté le 10 janvier 2022].

Note

1. Constellation-L'art pour faire grandir et relier les enfants dans le monde : https://www.constellationart.org/fr_FR/ [consulté le 10 janvier 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Il était une foi d'institutrice

Anne Georges

Institutrice retraitée, France

annegeorges@aol.com

Reçu le 18-11-2021 / Évalué le 19-01-2022 / Accepté le 25-03-2022

Résumé

Une institutrice en retraite propose le partage d'un souvenir pédagogique riche en émotions : une expérience vécue dans une classe d'enfants âgés de 6 à 7 ans, amenés à produire et à mettre en forme des poèmes après avoir bénéficié du visionnement d'œuvres d'art. Pour que l'enfant se mette en action, l'institutrice, convaincue des capacités de ses apprenants, se pose comme simple déclencheur et crée une situation motivante pour acquérir des nouvelles notions de vocabulaire, de grammaire, d'expression écrite et orale.

Mots-clés : pépinière, poésie, école primaire

Once upon a time a teacher's faith

Abstract

A retired teacher offers the sharing of an educational memory rich in emotions: an experience lived in a class of children aged 6 to 7 years, brought to produce and to format poems after having benefited from the viewing of artworks. In order to take action for the child, the teacher, convinced of the abilities of his learners, poses as a simple trigger and creates a motivating situation to acquire new notions of vocabulary, grammar, written and oral expression.

Keywords: nursery, poetry, elementary school

Introduction

C'est l'histoire de la foi d'une pédagogue, qui, pour mieux se fondre dans sa pépinière d'apprenants, commence par une mise en humilité de sa part au profit des émergences créatives des enfants. En toile de fond, le projet consiste en la production individuelle d'un *coussin-poème* coloré. Pour ce faire, l'institutrice recueille un vivier de mots et expose cette matière première à l'ensemble de la classe pour que chacun puisse y puiser les éléments destinés à bâtir des poèmes

singuliers : boutures, qui, greffées, formeront l'œuvre littéraire de la classe. S'ensuit un travail d'horticulture où chaque poète en herbe fera jaillir de terre son propre plant poétique. Et tout sera terminé lorsqu'un arboretum émergera du vivier initial en une création inédite.

Mise en place de la pépinière poétique

Il y a de cela un demi-siècle, le hasard le plus heureux fit se rencontrer les enfants d'une école rurale des Vosges et une jeune institutrice de dix-huit ans, toute fraîche, sortie du lycée, où elle avait sagement étudié pendant sept années d'internat, entièrement vierge de formation professionnelle. C'est à ce moment-là, que l'idée vivace d'une confiance inébranlable en la capacité créatrice de chaque enfant, a germé dans son esprit.

Parachutée dans cette première classe par un maussade matin de mars, l'institutrice débutante prit son courage à pleines mains et se lança dans cette aventure. En suivant le cortège des jeunes enfants, elle décida de vivre avec eux une forme de pédagogie-poétique. Habiter poétiquement sa classe fut depuis ce jour, le fil conducteur de ses pratiques pédagogiques.

Dans son travail d'enseignement de la langue française, durant toute sa carrière, elle eut pour objectif d'attiser l'envie de créer chez chacun de ses apprenants. Au cours d'une année scolaire qui se prêtait à l'innovation, l'institutrice profita d'un terreau propice pour mettre en œuvre une pédagogie poétique. La spontanéité d'une Aglaé ou d'un Robin, jeunes bourgeons tout gonflés de possibles dans cette pépinière que représentait leur classe, ne pouvait que réserver de bonnes surprises.

Depuis ce jour, l'institutrice a continué de proposer régulièrement à ses apprenants de fréquents moments de peinture, de poésie, où tous prenaient plaisir à regarder, écouter, palper, expérimenter, bref créer.

Évolution des plantations poétiques

Une classe c'est un espace où poussent ensemble l'institutrice et les apprenants, plantes destinées à peupler le monde. Un terrain où il est question de bouturage, de marcottage, de semis et de plants. Au sens figuré, une pépinière peut avoir comme objectif de produire des esprits ouverts au monde qui contribueront, par leurs regards à la fois décalés et pointus, à l'améliorer.

Quelle fut alors la méthodologie employée ? Au cours d'une première séance, après avoir visionné des œuvres variées, issues de galeries de musées, les enfants ont été invités à exprimer leurs émotions artistiques avec des mots, recueillis

au tableau par l'institutrice. Ces images, ces catalogues d'œuvres d'art avaient tout autant regardé les enfants qu'eux ne les avaient observés. Des impressions étaient survenues, l'éclosion s'était déclenchée. Fusèrent, à cette occasion, des mots doux, des mots plaisirs, des mots tristes, des adjectifs qui allaient qualifier des noms de choses, d'animaux, de sentiments : *joyeux, fantastiques, terrifiants, moelleux, rafraîchissants*. Puis, lors d'une autre séance, les enfants ont puisé dans cette manne de mots pour fabriquer de courtes phrases, destinées à alimenter leurs productions poétiques. C'est ainsi que sous le regard du célèbre *Les tournesols* de Van Gogh, Robin a vu *des fleurs s'enrouler autour du soleil*. En découvrant *Champ de blé avec corbeaux* du même Van Gogh, Aglaé s'est exclamée : *Ces oiseaux vont à un enterrement*. Après avoir admiré la *Tristesse du Roi* de Matisse, Léna a annoncé : *Dans ce tableau, les couleurs pleurent*. Quant à Ethan, il a réagi au tableau *La chute d'Icare* de Matisse, en lançant : *Le noir a reçu une balle en plein cœur*. Finalement, face à une lithographie de Sonia Delaunay, Jules a imaginé que *les spirales avaient trop bu*.

Faisant confiance à la riche capacité imaginative de chacun de ses apprenants, l'institutrice s'est prise au jeu en consignait les productions des artistes sur un petit carnet, les a ensuite proposées aux apprenants au cours d'un temps d'échanges oraux pour les améliorer, les peaufiner, les rendre encore plus appétissantes : il faut que ces poèmes se goûtent et s'apprécient, que les mots fassent saliver celui qui les lit et que les *coussins-poèmes* appellent au repos et à la détente dans le coin-lecture.

Mais que sont ces *coussins-poèmes* ? La pépinière bruissait après avoir jeté des semences, l'institutrice s'apprêtait à voir pousser des phrases poétiques, une nouvelle façon d'habiter la grammaire et le vocabulaire. Au moment où le programme entamait la découverte de l'adjectif, la classe a intégré de façon très naturelle cette nouvelle notion. Puis, l'institutrice a proposé de *coucher ces phrases sur le papier*, et c'est ainsi, qu'est née, dans l'esprit de Robin, l'idée de *coussins-poèmes*, reprise avec enthousiasme par toute la classe. En fonction des sentiments exprimés par les poèmes de chacun, après avoir découvert les tableaux, il s'est agi de choisir une couleur de fond pour y apposer chaque création. Il y eut alors, le *vert de la peur*, le *rouge de la colère*, le *rose de la joie*, le *bleu des envols*.

Pour finir, après avoir imprimé les enveloppes des futurs coussins, il ne restait plus qu'à les rendre confortables, en y introduisant de la bourre et l'œuvre prenait forme, sous les yeux médusés des enfants. Ils pouvaient désormais admirer leurs créations déposées dans le coin-lecture. Voilà donc, comment se termina l'histoire des *coussins poèmes*: de la toile peinte sur laquelle sont venus éclore des mots assemblés de façon poétique, en d'autres termes, un tissage coloré entre mots et couleurs.

Conclusion

Poésie et pédagogie, c'est une histoire entremêlant la capacité des jeunes enfants à créer à partir d'émotions ressenties, par des rencontres régulières avec des œuvres d'art et les interactions pédagogiques entre des apprenants, vivant ensemble l'inspiration, qu'elle soit issue de la musique, du théâtre, de la peinture. Face à cette pépinière créative, l'humilité reste la qualité nécessaire et suffisante pour transmettre. En effet, qui a le plus reçu au cours de cette tranche de vie pédagogique ? Les enfants en qui l'institutrice croit et qui sont porteurs de réponses riches, variées et inédites, méritant d'être mises en valeur. Le but de l'institutrice n'est alors plus de convaincre mais simplement de se montrer convaincue et c'est là l'aspect le plus attrayant du métier de pédagogue, parce qu'il permet de s'aventurer dans des domaines illimités, où apprenants et instituteurs n'auront jamais fini d'apprendre.

C'est dans cet interstice que se cache une histoire permanente de réciprocité entre les arts et la pédagogie. Nous pouvons prendre le risque d'inventer, de mêler, d'accueillir l'improbable, le nouveau, le bizarre et ce sera forcément utile puisque ce sera issu d'une force nouvelle, de produits du hasard, de rencontres inédites. Nous pouvons rêver, nous devons rêver quand nous avons la prétention d'enseigner !

Être un artiste c'est émouvoir les gens pour qu'ils se souviennent de son œuvre. Être pédagogue c'est transmettre l'art d'émouvoir ses proches par la simplicité et l'essentiel.

Synergies Europe n° 17 / 2022



Varia artistiques
en traduction
et didactique





ISSN 1951-6088
ISSN en ligne 2260-653X

Corpus, recherche terminologique et traduction spécialisée : une pratique pédagogique en traduction des termes de l'architecture religieuse

Eglantina Gishti

Université de Tirana,

Faculté des Langues Étrangères, Département de français, Albanie

eglantina.gishti@unitir.edu.al

<https://orcid.org/0000-0001-6307-3061>



Reçu le 06-07-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 30-11-2022

Résumé

Témoignant du fonctionnement de la langue en discours, les corpus représentent des ressources très utiles pour la recherche terminologique. En se concentrant particulièrement sur sa dimension applicative visant à la traduction spécialisée, le présent article examinera le rôle essentiel du corpus parallèle du projet *Lessico dei Beni Culturali* (LBC) - une ressource terminologique multilingue du patrimoine culturel de la Renaissance florentine - pour la traduction spécialisée, notamment celle de la terminologie de l'architecture religieuse. Nous proposons un parcours didactique centré sur l'analyse des termes italiens et la recherche de leurs équivalents français. Ce corpus permet de comparer les textes (en italien) avec leurs différentes traductions (en français), de façon à pouvoir réfléchir d'une part à la complexité même du texte d'origine et aux sens multiples des mots utilisés par l'auteur et, d'autre part, à ce qui fait la spécificité d'un traduire en actes et aux effets qu'il produit. D'un point de vue pédagogique, nous montrerons que la combinaison de ces deux étapes du processus de traduction spécialisée constitue un outil essentiel à la recherche terminologique ainsi qu'une méthode de travail permettant le décodage correct et le transcodage fiable.

Mots-clés : corpus, art, architecture, traduction, pédagogie

**Corpus, terminological research and specialized translation:
a pedagogical practice in the translation of terms of religious architecture**

Abstract

The corpora represent a useful resources for terminological research. Focusing, in particular, on its applicative dimension aimed at specialized translation, this article will examine the essential role of the parallel corpus of the *Lessico dei Beni Culturali* (LBC) project - a multilingual terminological resource of the cultural heritage of the Florentine Renaissance - for specialized translation, notably that of the terminology of religious architecture. We offer a didactic course centered on the analysis of Italian terms and the search for their French equivalents. This corpus makes possible to compare the texts (in Italian) with their different translations (in

French), so as to be able to reflect firstly, on the very complexity of the original text and on the multiple meanings of the words used by the author and, secondly, to what makes the specificity of translating into action and to the effects it produces. From a pedagogical point of view, we will show that the combination of these two stages of the specialized translation process constitutes an essential tool for terminological research as well as a working method allowing correct decoding and reliable transcoding.

Keywords: corpus, art, architecture, translation, pedagogy

Introduction

Les corpus parallèles alignés (au sens de W. Teubert¹) sont devenus un outil quasi incontournable pour la formation et la pratique professionnelle de la traduction. Différents des corpus comparables (au sens de Bowker et Pearson, 2002²), ils font toutefois nettement l'objet d'approches en matière de traduction du discours spécialisé. L'étude proposée visera donc à s'inscrire dans une approche descriptive et analytique du processus de traduction, fondée sur l'observation du discours (Kübler, Bordet, Pecman, 2011 : 582) à partir de corpus parallèle, de façon à pouvoir réfléchir d'une part à la complexité même du texte d'origine et aux sens multiples des mots utilisés par l'auteur et, d'autre part, à ce qui fait la spécificité d'un traduire en actes et aux effets qu'il produit. Suite à la démarche, portant, de manière comparée, sur l'ambiguïté de la terminologie architecturale en langue source et des traductions en langue cible, la contribution vise à évoquer l'importance de la construction « d'une architecture de connaissances » (Vandaele, 2001b : 18). Au sein de cette architecture, il importe de prendre en compte, d'une part, l'analyse des concepts et, d'autre part, l'acquisition d'un savoir-faire se fondant, dans notre cas, sur l'analyse des décisions traductionnelles permettant de trouver un consensus de plus en plus important sur les meilleures solutions à adopter lors du processus de la traduction. Il s'agit en particulier de se demander dans quelle mesure ce corpus favorise la découverte de pistes de solution de traduction.

Le corpus interrogé est composé des ouvrages qui représentent le point de référence fondamental du patrimoine culturel de la Renaissance et leurs traductions en langues vivantes. La terminologie analysée concerne l'architecture religieuse, extraite de *Vite de piu eccellenti Pittori, Scultori et Architettori*, de Giorgio Vasari et de ses traductions en français. Ce corpus nous permet de comprendre l'ampleur du domaine, sa complexité, ses spécificités, étant convenable, à la fois, à la pédagogie de la traduction et à la traduction elle-même.

1. Corpus et critères de sélection du corpus

Malgré les limites souvent signalées par différents auteurs (Loock, 2016, Teubert, 2009), les avantages que le corpus apporte à la traduction spécialisée et à la réflexion portant sur sa pédagogie, sont signifiants. Son utilité s'explique avant tout par le caractère même du processus traductif (Dankova, 2021 : 81) car l'analyse des items lexicaux s'effectue principalement dans des séquences de textes. Du point de vue terminologique, outre la maîtrise des connaissances linguistiques, la traduction spécialisée exige une recherche documentaire efficace et l'exploitation d'un corpus pertinent. Pour notre analyse, nous nous référons au corpus parallèle LBC³, concrètement à l'ouvrage *Les Vies des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes* de Giorgio Vasari - texte de référence de ce corpus - connu dans le monde entier pour la description du patrimoine artistique florentin. Cet ouvrage possède les caractéristiques appropriées pour l'étude du langage de l'art, comme « la première et la plus complète tentative de décodage de la vie artistique florentine et italienne de la période de la Renaissance » (Garzaniti, Farina 2013 : 84). Par ailleurs, le statut incontestable de son auteur, reconnu comme le plus grand connaisseur de l'art de la Renaissance italienne, est un gage de pertinence du corpus et de sa capacité à représenter cette discipline. Il est aussi possible de mener, au sein du corpus, des analyses contrastives entre les deux langues, l'italien comme langue pivot, et évaluer, dans une perspective diachronique, les différentes manières de traduire les termes artistiques. De plus, l'examen des traductions sélectionnées, réalisées dans la plupart des cas par des spécialistes, traducteurs professionnels ou spécialistes de l'art, montre que certaines d'entre elles peuvent servir d'outils à la pédagogie de la traduction spécialisée. Au fond, le corpus parallèle est représentatif du langage de Vasari où « les deux faces du langage de l'art, voire humaniste et technique, coexistent ». L'analyse des diverses traductions des *Vies* réalisées, dans des périodes éloignées l'une de l'autre, permettra de suivre parallèlement le décodage conceptuel de l'art de la Renaissance italienne et le développement terminologique, si c'est le cas, en usage exclusivement à cette période.

Vasari a été amené, au cours de son existence, à réfléchir autour d'un concept, celui de la chrétienté, consacrant une large partie de ses œuvres à la religion, avec laquelle l'art italien est si souvent confondu au cours de la Renaissance. Cela nous a conduit à travailler particulièrement avec la terminologie de l'architecture religieuse qui ne se limite pas seulement aux constructions architecturales, mais comprend également la peinture et la sculpture comme partie de l'architecture religieuse de la période de la Renaissance italienne.

2. Exploitation conceptuelle et terminologique dans la langue source

Le cours de la traduction s'organise autour de deux finalités : développer la compétence traduisante des étudiants et fournir des éléments objectifs pour la critique ou l'évaluation des traductions déjà réalisées, le texte étant élément central du cours, objet d'étude et outil didactique fondamental (Farias, 2014 : 57). Dans ce sens, il convient d'instruire les étudiants à exploiter le corpus pour effectuer d'abord l'analyse conceptuelle des termes en italien. Cette démarche s'avère importante en considérant que les *Vies* sont écrites dans la « langue vasarienne ». Si dans le vocabulaire technique le texte des *Vies* (principalement dans l'édition Giuntina) recèle une réalité linguistique à la physionomie bien définie et largement limitée au secteur des arts mécaniques, dans le lexique de la critique d'art qui concrétise les jugements de Vasari, les *Vies* accueillent des mots de sens générique (polysémiques), leur conférant une valeur technique. Il importe toutefois de souligner qu'en réalité, les étudiants en langues - qui ne sont pas des professionnels du domaine - peuvent mal décoder ces textes s'ils ne distinguent pas bien les concepts auxquels ces termes renvoient. Dans la description technique et esthétique du Palais Ducal d'Urbino, par exemple, l'auteur reprend des termes utilisés par les artistes qui s'occupaient de l'œuvre artistique, contribuant à établir et à diffuser une terminologie technique pertinente : qu'il suffise de mentionner les occurrences qui expriment les connotations et les implications idéologiques du terme vasarien par excellence, « manière » (cf. les figures 1 et 2, notes 4 et 5).

À travers l'application du corpus LBC, les étudiants peuvent en extraire les occurrences des termes *maniera* (manière) et *capriccio* (caprice), renvoyant, à la fois, au domaine de l'architecture, de la sculpture et de la peinture.

Sur le sens même de *maniera* chez Vasari, l'interface graphique qui prend appui sur la représentation relationnelle permet aux étudiants de visualiser les réseaux conceptuels et de repérer la terminologie diversifiée du domaine. Le premier concept *maniera vecchia* (l'art « ancien ») dont le parfait représentant est Giotto, s'oppose à l'art moderne (*maniera moderna*) de Léonardo da Vinci et de Michel-Ange Buonarroto. Les occurrences de *maniera vecchia* en italien désignent entre autres trois concepts principaux architecturaux : *struttura* (structure), *storia* (sujet/histoire), *figura* (figure). Ces derniers constituent des nœuds à d'autres termes partageant les traits sémantiques de *maniera vecchia*. Ainsi, *storia* évoque l'imitation de l'antiquité et de la nature elle-même, d'où les termes *imitare*, *linearita gotica*, *classicismo*, etc. La première figure⁴ les conduit à comprendre que, contrairement à l'architecture grecque, les ordres de la construction romaine servent plus à la décoration que comme élément réel de structure. Le réseau terminologique de *storia* (sujet/histoire) ou *figura* (figure), l'affirme parfaitement.

La seconde figure⁵ conduit les étudiants à la théorie maniériste des pratiques artistiques, établie par Vasari. La terminologie de la manière moderne, implique des termes tels que *capriccioso* (fantaisiste), *varietà* (variété), *originalità* (originalité), *larghezza* (magnitude), *diligenza* (diligence), *giudizio* (jugement), *invenzione* (invention), *difficoltà* (difficulté), *bellezza* (beauté) et *dilietare* (plaisir), qui sont tous incarnés et imprégnés dans le style du maniérisme (Cheney, 2016 : 1966-1967). L'auteur a appliqué ces concepts à tous les beaux-arts, les abordant comme les *cinque giunte* (cinq composants) pour la formulation d'une forme artistique agréable, qui sont : la conception, la règle, l'ordre, la proportion et le style (y compris le concept de beauté).

Nous proposons aux étudiants d'effectuer une recherche au corpus et de repérer les occurrences de *capriccio* (88 occurrences). Nous leur demandons de limiter l'analyse au passage où Vasari parle de Andrea di Cione Orgagna :

[...] *condurre a lavorare nel Camposanto di quella città un pezzo d' una facciata, secondo che prima Giotto e Buffalmacco fatto avevano. Onde messovi mano, in quella dipinse Andrea un Giudizio Universale con alcune fantasie a suo « capriccio » nella facciata di verso il Duomo, allato alla Passione di Cristo fatta da Buffalmacco* [...] Corpus LBC.

À propos de cet auteur, Vasari parle de son *capriccio nella facciata di verso il Duomo* (son caprice à la façade à l'envers de la Cathédrale), c'est-à-dire des idées fantastiques que l'architecte transposait dans le mur, une histoire à travers les figures, à savoir une série de gravures où se mêlent les figures isolées aux accoutrements parfois étranges, parfois tout à fait réalistes. Après la lecture du paragraphe choisi, les étudiants seront invités à analyser l'adjectif possessif *suo* (son) qui apparaît dans le texte. Son analyse dans le contexte leur permet de comprendre que ce possessif sert à distinguer l'invention empruntée à autrui et celle que l'artiste trouve en lui, a suo capriccio. De même, les étudiants peuvent repérer, entre-temps, que le caprice est l'œuvre même, non l'idée qui l'a suscitée. Il y a donc une polysémie du mot *capriccio*. Le corpus aide à repérer le sens de l'œuvre picturale (2) et permet de le distinguer plus facilement du sens de l'invention originale (1). Étant donné qu'aucune ressource lexicographique n'atteste l'acception du genre pictural, dans l'article « caprice », l'équivalent de *capriccio* dans les traductions analysées, cette démarche s'avère importante dans le processus de la traduction.

1) Les bizarres et étranges caprices qu'il sut exprimer sont vraiment merveilleux, Filippo Lippi, p. 296.

2) [...] un infini de caprices extraordinaires [...], Michel-Ange Buonarroti, p. 934.

3. Exploitation du corpus parallèle

Dans une autre étape, « les étudiants apprendront à utiliser la fonction Concordance parallèle permettant d'obtenir toutes les occurrences d'un terme dans les textes dans une langue, accompagnées des segments de textes correspondants, dans l'autre langue » (Dankova, 2021 : 88). Nous leur conseillons d'avoir une approche analytique des solutions de traduction proposées, notamment au niveau terminologique, dérivant essentiellement de l'époque de leur traduction.

Pour l'analyse des traductions, il est nécessaire d'observer d'abord l'usage du terme *artifice* car Vasari préfère le terme *artefice* à celui d'*artista*, alors même que tous deux sont en usage au moment de la rédaction des *Vies*. Deuxièmement, l'auteur ne présente pas un corpus d'« artistes », du moins, pas comme tels. S'il écrit les biographies des « artistes », de Cimabue à ses jours, c'est bien en tant que « peintres », « sculpteurs » et « architectes » qui le fait. Le titre même des *Vies* ne laisse pas de doute à ce propos. Fort de ces considérations, l'observateur contemporain prend conscience d'un écart entre ce qu'il considère comme l'acte fondateur de « l'artiste » moderne et la conception lexicale que s'en faisait son auteur. Cette discordance est particulièrement frappante dans les *Vies*.

Nous proposons donc aux étudiants d'analyser le corpus monolingue italien afin qu'ils y observent l'usage des termes *artifice* et *artista*. Ensuite, ils seront invités à trouver leurs équivalents en français.

Selon Moulin, « l'inadéquation lexicale au XVI^e siècle apparaît quant à elle de manière frappante dans le manque de distinction claire entre les expressions *artista* et *artefice*, alors même que l'un des enjeux théoriques de la Renaissance est d'élever les arts visuels au rang de disciplines libérales et de les soustraire ainsi au caractère mécanique de l'artisanat ». Cela dit, une analyse détaillée des termes en langue source est essentielle. Elle permettra aux étudiants de repérer plus facilement les solutions de traduction.

Il en résulte que la fréquence d'usage du terme *artefice* chez Vasari est énormément plus élevée que le terme *artista*, à savoir 482 occurrences (409.31 per million) envers une (1) occurrence (2.55 per million). Le terme *artista* apparaît cependant une fois dans les *Vies*, dans un contexte particulier qu'il est nécessaire de préciser. Dans la biographie de Michel-Ange, Vasari relève du discours rapporté le terme artiste :

*Non ha l' ottimo artista alcun concetto
Ch' un marmo solo in sé non circonscriva.*

Il est conseillé aux étudiants d'analyser le terme en tenant compte des extraits du corpus. Dans ce contexte, en suivant la lecture, ils comprennent que Varchi, à qui se réfère Vasari, interroge la relation entre la main et l'intellect d'un *artista* travaillant le marbre. Ensuite, Varchi revient au terme sculpteur. Il résume le propos en ces termes, confirmant leur concordance en faisant du sculpteur un *artefice* :

Onde è necessario che la potenza passiva del marmo corrisponda e sia eguale alla potenza attiva dell'artefice [...].

Par conséquent, il n'existe pas de différence conceptuelle entre les deux notions. La seule distinction est alors linguistique : *artista* est une parole toscane, alors qu'*artefice* est latine. Chez Vasari, *artefice*, *scultore* et *pittore* s'alternent. Par contre, l'interrogation du corpus monolingue français montre la tendance des traducteurs à utiliser l'équivalent *artiste*, évitant l'emploi de « architecte », « sculpteur » et « peintre ». Citons à titre d'exemple :

- 3) A vendo noi ragionato cosi in genere di tutte le pietre che o per ornamenti o per iscolture servono agli *artefici* nostri... p. 32.
- 4) Ayant parlé en substance de toutes les pierres qui servent à nos « artistes » dans leurs travaux soit d'ornement, soit de sculpture... p. 32.
- 5) ... e pero volgarmentesi dice fra gli « *artefici* » lavoro di quadro. p. 32.
- 6) ... c'est ainsi que les « artistes » l'appellent entre eux lavoro di quadro. p. 32.
- 7) La scultura è una arte che, levande il superfluode la matiera suggetta, la riduce a quella forma di corpo che nella idea dello « *artefice* » è disegnata », p. 49.
- 8) La sculpture est un art, qui, enlevant le superflu de la matière employée, la réduit à la forme de corps qui est dessinée dans l'imagination de l'« artiste ». p. 47.

4. Analyse du traduire en acte : la traduction des termes *loggia* et *tavola*

Le corpus permet aussi d'analyser l'acte de traduction de chaque traducteur en montrant quels choix sont faits vis-à-vis du lexique du texte original, de quelles façons sont traitées l'écriture et la structure du texte de départ (l'ordre de l'argumentation, la structure des phrases, les ajouts ou suppressions). Pour l'analyse de la terminologie, nous utilisons la fonction de mise en évidence graphique des équivalences. Notre méthode d'analyse ne vise pas à expliciter ce que devrait être une « traduction parfaite ». Nous essayons d'analyser les actes de traduction et de rendre compte du choix du traducteur. Dans cette partie de la contribution, nous

allons mener une analyse comparative entre les deux traductions prises en examen (XIX^e, Leclanché et XX^e siècle, Gérard-Powell). Nous sentons le besoin de demander aux étudiants d'analyser premièrement ce qui est fait par les traducteurs quand ils ont traduit le texte. Toutefois, dans la préface de chaque édition, ils expliquent la façon dont ils conçoivent leur traduction. Les auteurs n'ont donc pas hésité à rompre les phrases longues de l'auteur ; la construction parataxique propre à la Renaissance entraîne des juxtapositions interminables de propositions. Ils se sont autorisés à comprimer les répétitions, ont toujours choisi le terme le plus concret et le plus coloré pour rendre une expression commode. Tout a été mis en œuvre afin de parvenir à une équivalence exacte plutôt qu'à une traduction moulée dans le texte, l'essentiel étant de restituer le rythme, le mouvement du style.

Ils osent mettre en évidence des passages d'erreurs ou de confusions. Powell, par exemple, remarque que « Le décor des chapelles Bardi et Peruzzi subsiste. Celui des autres chapelles a été détruit. Vasari confond Hérodiade et Salomé », corrigeant ainsi la phrase « A Santa Croce, il peignit quatre chapelles, trois entre la sacristie et le chœur, une de l'autre côté ».

Ayant à l'esprit la volonté des traducteurs d'aller « à l'essentiel », les étudiants peuvent constater la suppression des répétitions ou l'ajout des explications sur le travail de l'artiste. À titre illustratif, nous leur conseillons d'analyser des fragments de traduction de la vie de Giotto, réalisée par Gérard-Powell. Les exemples suivants montrent que l'auteure essaie d'explicitier les œuvres architecturales. Comme une spécialiste de l'art, elle se permet de porter des jugements professionnels (phrase 10 : représentés au naturel).

9) [...] *in una « colonna tonda », vicino a un capitello corinzio antico bellissimo, dipinse un San Francesco e San Domenico.* p. 148.

10) [...] ainsi que sur une « colonne », au-dessus d'un admirable chapiteau corinthien antique un saint François et un saint Dominique, « représentés au naturel ».

De même, l'auteure supprime des termes dont l'emploi est jugé inadéquat. Selon elle, l'adjectif *tondo* (phrase 9 : *colonna tonda*) en toscan, s'emploie pour signifier tantôt un cercle ou des cadres ronds.

La phrase (11) les conduit à une analyse à plusieurs facettes. Dans la traduction (12), l'auteure utilise le procédé de l'explication en décrivant le travail effectué par Giotto, dans l'œuvre mentionnée (12) *l'opra cominciata da Cimabue* → dans l'église supérieure, il peignit la fresque, sous la galerie intérieure qui passe sous les fenêtres, des deux côtés de l'église, trente-deux histoires représentant les faits et gestes de saint François, soit seize de chaque côté. Avec ce procédé, la longueur de la phrase en français est attendue. Par contre, elle traduit une partie de la phrase

en italien, voire l'extrait *si vede ordine, proporzione, vivezza e facilità* (se voient l'ordre, les proportions, la vivacité et la facilité), par une seule unité lexicale, « perfection ». Comme une spécialiste de l'art, elle voit dans l'application des concepts, évoqués par ces termes, la perfection du travail architectural, d'où son choix traductionnel.

- 11) *Finite queste opere si condusse ad Ascesi, « a l'opra cominciata da Cimabue », dove acquistò grandissima fama, per la bontà delle figure che in quella opera fece, nelle quali si vede ordine, proporzione, vivezza e facilità donatagli dalla natura e dallo studio accresciuta, perciòché era Giotto studiosissimo e di continuo lavorava ...*
- 12) Ces œuvres terminées, il arriva à Assise, cité de l'Ombrie, où l'appelait Fra Giovanni di Muro della Marca, général des Franciscains. « Dans l'église supérieure, il peignit la fresque, sous la galerie intérieure qui passe sous les fenêtres, des deux côtés de l'église, trente-deux histoires représentant les faits et gestes de saint François, soit seize de chaque côté », avec une perfection qui lui attira une grande renommée. De fait, on voit dans ces fresques une grande variété, non seulement dans les gestes et les attitudes des différents personnages, mais encore dans les compositions de tous les sujets, outre qu'on ne saurait trop admirer la diversité des costumes de l'époque et la merveilleuse imitation de la nature ...

4.1. Effets sur les choix traductionnels

Dans une dernière étape, les étudiants travailleront sur les choix traductionnels de deux termes *loggia* et *tavola*. Il s'agit des termes polysémiques qui apparaissent dans des contextes différents. Pour illustrer le rôle du corpus dans l'analyse et l'évaluation des traductions, nous considérons d'abord le terme *loggia*, dans le contexte architectural. Le corpus affiche 212 occurrences de *loggia* en italien contre 23 occurrences en français. Par contre, le corpus français compte 38 occurrences de son équivalent « loge » et 20 occurrences de l'autre équivalent, voire « galerie ».

La première remarque porte sur la grande variété des choix traductionnels, soit à l'intérieur de la même traduction (Leclanché, 1839) que dans les traductions réalisées, dans des périodes différentes.

- 13) [...] *cosa rara; e nel mezzo ha da ire in una gran nicchia un Giove. Seguitò dalla banda di mezzogiorno, dove è il palazzo de' Conservatori, per riquadrarlo, una ricca e varia facciata con una loggia da piè piena di colonne e*

nicchie, dove vanno molte statue antiche, et attorno sono varii ornamenti e di porte e finestre, che già n' è posto una parte. E dirimpetto a questa ne ha [...]

14) [...] devait se trouver une grande niche contenant un Jupiter. Du côté du midi, où est le palais des Conservateurs, et pour mettre cet édifice d'équerre, il dressait une façade riche et variée, avec une **Loggia** au rez-de-chaussée, ornée de colonnes et de niches contenant des statues antiques, et tout autour des ornements variés, des portes et des fenêtres dont une partie a été exécutée. Vis-à-vis de cette façade devait [...] La Vie de Michel Ange Buonarroti.

15) [...] *opera essendoli lodata dalli artefici e da chi aveva giudizio in quell' arte, gli diede tanto animo che non sté molto che egli mise mano a una altra; e ritrasse il palazzo, la piazza e la loggia de' Signori, insieme col tetto de' Pisani e tutto quel che intorno si vede murato. Le quali opere furon cagione di destare l' animo agli altri artefici, che vi atteseno dipoi con grande studio [...]*

16) et de tous ceux qui savaient juger cet art, l'encouragea au point qu'il ne resta pas longtemps sans mettre la main à un autre dans lequel il représenta le Palais, la Place et la **Loggia** de la Seigneurie, avec le toit des Pisans et toutes les constructions que l'on voit autour ; ces deux œuvres eurent pour effet d' éveiller l'intelligence des autres artistes, qui se mirent depuis ... La vie de Brunellesci.

Le terme Loggia dans le sens « la forme architecturale : une galerie ouverte, avec une arche (*colonnato*) ou un couloir (*corridoio*) comme une construction architecturale maniériste d'une belle forme. [...] une forme créée avec conception, règle, ordre et proportion ainsi qu'avec jugement, diligence et originalité pour fonctionner pour le plus grand plaisir des participants », s'est fait traduit par trois équivalents : loggia (14, 15), loge (18) et galerie (17).

17) La quantité de marbres nécessaires, et les ayant fait charger sur mer et conduire à Rome, il en remplit la moitié de la place Saint-Pierre, tout autour de Santa Caterina, et entre cette église et la **galerie** qui conduit au château Saint-Ange. Il s' y était installé un atelier, pour sculpter ses figures et le reste du tombeau, et, pour que le pape pût venir commodément le voir travailler, on avait pratiqué. *Vie de Brunellesci.*

18) Il en est de même du reste du couvent. Ce qu'il importe le plus de considérer est la disposition qu'il lui donna : voulant mettre cet édifice sur un plan, malgré la pente de la montagne, il se servit judicieusement du bas, pour y loger les caves, les lavoirs, les fours, les écuries, les cuisines, les bûchers

et autres dépendances, en sorte que l'on ne saurait voir mieux. Le reste du bâtiment est sur un plan, et il put y mettre les **loges**, le réfectoire, l'infirmierie, le noviciat, le dortoir, la librairie et les autres pièces principales d'un monastère. *Vie de Brunellesci*.

Le corpus aide les étudiants à effectuer une analyse précise en les guidant dans le choix des traductions réalisées par ces traducteurs et à confronter leurs choix lexicaux. Les résultats ci-dessus exigent une analyse sémique des équivalents afin de comprendre la diversité des choix traductionnels. Le TLFi définit les trois termes comme ci-dessous :

Loggia : Galerie à colonnes soutenant des arcades et ouverte sur l'extérieur.

Loge : *ARCHIT.* Galerie aménagée à l'un des étages d'un édifice, formée de colonnes supportant des arcades et ouverte sur l'extérieur. *Synon. loggia.*

Galerie : Pièce intérieure ou extérieure (d'un appartement, d'un bâtiment), beaucoup plus longue que large et qui sert de passage, de dégagement ou qui permet de mettre en communication plusieurs pièces d'un même étage. *Synon. couloir, corridor, balcon, loggia, véranda.*

Les trois définitions évoquent les indications sémantiques de chaque terme explicitant les relations d'inclusion existantes. Loggia fait partie de la terminologie architecturale française. Loge est un synonyme parfait à l'acception technique de l'architecture. Par contre, *galerie* ne partage avec *loggia* que le sens de la longueur et la fonction de communication. Par contre, en termes de construction, *galerie* et *loggia* ne partagent pas de traits sémiques. Suivant les traductions, les étudiants constatent que le terme *galerie* s'utilise chaque fois que le texte évoque plutôt l'idée de la communication (phrase 17). Des deux traductions examinées, la traduction de Leclanché présente en général la plus grande variété lexicale du terme *loggia*.

Le deuxième terme analysé est *tavola* dont les occurrences extraites du corpus atteignent le nombre de 1286 (1,286 - 1,092.06 per million). L'analyse à l'intérieur du corpus français, relève de choix traductionnels différents :

Vasari 1568	<i>Nella cappella ancora de Baroncelli è una « tavola a tempera », con diligenza da lui finita, dentrovi l'Incoronazione di Nostra Donna con grandissimo numero di figure piccole et un coro d'angeli e di santi. Giotto, p. 148</i> <i>Fece poi nella chiesa di Santa Maria Novella una « tavola », dentrovi una Nostra Donna, la quale è posta in alto, fra la cappella de' Rucellai e de' Bardi da Vernia, con alcuni angeli intorno ad essa, ne i quali, ancora che egli avesse la vecchia maniera greca, tuttavolta si vede che e' tenne il modo et il lineamento della moderna, Vie de Cimabue, p.134</i>
----------------	---

Leclanché 1839	Dans la chapelle des Baroncelli , Giotto « peignit en détrempe » le Couronnement de la Vierge , un grand nombre de figures de petite dimension et un chœur d’anges d’un travail exquis. Giotto, p. 203 Il fit ensuite, pour Santa Maria - Novella , « la Madone » qui est placée entre la chapelle des Rucellai et celle des Bardi de Vernio. Vie de Cimabue, p. 42.
Gérard Powell 2007	[...]la chapelle Baroncelli renferme « un tableau à détrempe »de Giotto, p. 60. Il fait pour Santa Maria Novella, « le tableau de la Vierge », qui est placé en l’air, entre la chapelle des Rucellai et celle des Bardi da Vernio, p. 40.

Tavola est un terme important du lexique vasarien; il a des sens multiples qui vont de la peinture à ses formes. L’exemple qui suit comprend les deux emplois du terme : *tavola* comme peinture et *in tavola* comme support à peindre : *In Santo Stefano al Ponte Vecchio, fece una tavola et altre pitture a tempera in tavola et in fresco, per Fiorenza e di fuori, che li diedon credito assai* (Dal Ponte, 198).

Les choix traductionnels de Leclanché sont diversifiés : dans l’exemple susmentionné (21), il utilise le procédé de la transposition (nom - tableau ou peinture → verbe - peindre). Gerard Powell (2007) qui a récemment repris cette traduction en la mettant à jour, a modifié la proposition de Leclanché en utilisant *tableau*. Cependant, elle propose souvent les noms des tableaux supprimant les termes « tableau ou peinture » : le « Christ en croix » [...] ; [...] il y a, du côté du maître-autel, une « Annonciation ».

Le corpus permet aussi d’analyser l’acte de traduction de chaque traducteur en montrant quels choix sont faits vis-à-vis du lexique du texte original. S’il s’agit du sens de *tavola* comme support, les deux traducteurs optent pour l’équivalent sur bois : « une Madone sur bois » (1) ; « un petit tableau sur bois peint à la détrempe » (2).

Leclanché 1839	Tout en imitant ces Grecs, il perfectionna grandement leur art et franchit les grossières limites de leur école, comme en font foi à Florence les peintures qu’il exécuta, entre autres le devant d’autel de Santa Cecilia et « une Madone sur bois » dans Santa Croce, que l’on plaça et qui est encore fixée à un pilastre, à main droite du chœur, Vie de Cimabue, p. 25.
Gérard Powell 2007	Dans le couvent de San Francesco, à Pise (où il exécuta quelques autres travaux, comme on l’a déjà dit), il y a de la main de Cimabue, dans le cloître, à côté de la porte qui donne dans l’église et dans un coin, « un petit tableau sur bois peint à la détrempe ».

Conclusion

En utilisant le corpus parallèle du domaine de l’architecture religieuse, nous avons élaboré un parcours didactique proposant une méthode d’emploi des corpus

pour la traduction des textes de spécialité. Actuellement, le corpus permet des recherches terminologiques en conduisant les étudiants à s'interroger sur la terminologie des deux langues, celle de l'original et celle vers laquelle on traduit. Le corpus n'entend pas donner la parfaite traduction, mais il permet de décrire avec précision les actes réellement effectués par les traducteurs, de mettre en évidence ce que fait concrètement le traducteur vis-à-vis du lexique. Ce faisant, les étudiants peuvent effectuer des analyses de la façon de traduire par différents traducteurs. Le travail du traducteur se configure donc idéalement aujourd'hui comme un va-et-vient constant entre la consultation d'un corpus parallèle fiable et la vérification dans des sources spécialisées. Corpus et dictionnaires, interrogés de manière appropriée, sont ainsi complémentaires et permettent au traducteur de se faire une idée complète ou en tout cas très large des nombreuses possibilités de traduction de la diversité des phénomènes de réalisation discursive.

Bibliographie

Bowker, L., Pearson, J. 2002. *Working with Specialized Language*. A Practical Guide to Using Corpora. Routledge.

Biber, D. 2008. *Discourse on the move*. Amsterdam: John Benjamins.

Cheney, L. 2016. « Giorgio Vasari and Mannerist Architecture: A Marriage of Beauty and Function in Urban Spaces ». *Journal of Literature and Art Studies*, Vol. 6, N° 10, p. 1159-1180.

Dankova, K. 2021. « Les corpus et la traduction spécialisée. Proposition d'un parcours didactique centré sur la terminologie pour les étudiants en traduction (FR-IT) ». *Synergies Italie*, n° 17, p. 79-90. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Italie17/dankova.pdf> [consulté le 16 janvier 2022].

Farias, A. 2014. « Pédagogie de la traduction et traduction à visée pédagogique : étude de cas ». *Synergie Chili*, n°. 11, p. 55-65. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chili10/farias.pdf> [consulté le 16 janvier 2022].

Kilgarriff, A. 2013. Terminology finding, parallel corpora and bilingual word sketches in the Sketch Engine. In: *Proceedings ASLIB 35th Translating and the Computer Conference*. Londres. [En ligne]: https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/2015/05/Terminology_finding_2013.pdf [consulté le 16 janvier 2022].

Kübler, N., Bordet, G., Pecman, M. 2011. La linguistique de corpus entretient-elle d'étroites relations avec la traduction pragmatique ? In : Van Campenhoudt M., Lino T., Costa R. (eds.), *Passeurs de mots, passeurs d'espoir. Lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*. Paris : Éditions des archives contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie, p. 579-591.

Lethuillier, J. 2003. « L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée ». *Meta : journal des traducteurs*, volume 48, n° 3, p. 379-392.

Loock, R. 2016. « L'utilisation des corpus électroniques chez le traducteur professionnel : quand ? comment ? pour quoi faire ? ». *Ilcea*, n° 27, p. 1-23. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/ilcea/3835?lang=ru> [consulté le 15 décembre 2021].

Pearson, J. 1998. *Terms in Context*. Amsterdam: John Benjamins.

Rastier, F. 1996. « La sémantique des textes : concepts et applications ». *Hemes*, n° 16, p. 15-37.

Teubert, W. 2010. Translation equivalence and interpretive corpus linguistics. In: *InterCorp: Exploring a Multilingual Corpus*. Praha: NLN, p. 31-52.

Vandaele, S. 2001. «Utilisation des bases de données bibliographiques spécialisées en traduction médicale ». *Meta* n° 46/1, p. 103-116.

Zotti, V. 2017. L'integrazione di corpora paralleli di traduzione alla descrizione lessicografica della lingua dell'arte: l'esempio delle traduzioni francesi delle Vite di Vasari, In : *Informatica umanistica Risorse e strumenti per lo studio del lessico dei beni cultural*. Firenze Press, p. 105-134.

Corpus parallèle

Vasari, G. 1568. *Le vite de' piu eccelenti pittori, scultori ed architettori*, Firenze : (ed. Giuntina).

Vasari, G. 1839-42. *Vies des peintres, sculpteurs et architectes*, Paris : Tessier. (Traduction de Ph.-A. Jeanron e L. Leclanché).

Vasari, G. 2007. *Vies des artistes*. Paris : Grasset. (Élaboré par V. Gerard Powell).

Dictionnaire

Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi). [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/> [consulté le 6 mai 2022].

Notes

1. Les corpus parallèles contiennent l'original et sa traduction vers une langue étrangère.
2. Les corpus comparables, par exemple, sont composés de documents en plusieurs langues, qui ne sont pas de traductions, mais qui partagent certaines caractéristiques : thématiques, syntaxiques, lexicales, etc.
3. Le corpus italien - français comprend deux éditions de *Vite de piu eccellenti Pittori, Scultori et Architettori* (1550 et 1568), en italien et les traductions en français. Quatre éditions font partie du corpus, Leclanché 1839, Chastel 1981, Luciani 2002, Gerard Powell 2007 (Zotti, 2017 : 109). Dans notre contribution, nous ne retenons que deux de ces traductions. Celle de Léopold Leclanché, commentée partiellement de Philippe-Auguste Jeanron. Ils affirment qu'ils se sont permis d'ajouter aux vies des artistes les plus célèbres leurs annotations ou commentaires (1839 : 26). Il s'agit donc d'une traduction analytique qui permettra aux étudiants de comprendre mieux les concepts sur l'art de le Renaissance et de suivre aussi le processus de la traduction, outre la terminologie. Le deuxième texte d'analyse est réalisé par Véronique Gerard Powell, professeur de l'histoire de l'art. Elle a conduit son travail de traduction basé sur une approche plus moderne et dans la langue actuelle. Cette traduction est plutôt une réédition exhaustive de celle de Leclanché et les deux représentent parfaitement l'édition Guintina. Ces éditions constituent le corpus d'analyse parce qu'elles permettent aux étudiants de mener une analyse contrastive de la terminologie au sein du français et d'y réfléchir aux solutions choisies.
4. Figure 1 - le réseau conceptuel de *maniera vecchia* : https://drive.google.com/file/d/18k7px5pulv1iBxOPZ1LI0krnJph2UNUy/view?usp=share_link [consulté le 02 juillet 2022].
5. Figure 2 - le réseau conceptuel de *maniera moderna* : https://drive.google.com/file/d/1HI7IFSB3B9JMe8ZwEO3-uYNlznOBvhY4/view?usp=share_link [consulté le 02 juillet 2022].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La musique dans l'enseignement du français langue étrangère : le cas des lycées slovènes

Meta Lah

Faculté des lettres, Université de Ljubljana, Slovénie

meta.lah@ff.uni-lj-si

<https://orcid.org/0000-0002-1014-3350>

Reçu le 08-07-2022 / Évalué le 17-08-2022 / Accepté le 22-11-2022

Résumé

Dans cet article, nous nous focalisons sur l'utilisation de la musique en classe de Français langue étrangère. Selon Degrave (2019), la musique est surtout présente de trois manières dans l'enseignement d'une langue étrangère : comme musique de fond, comme chansons, proposées pour s'exercer à la prononciation ou avec d'autres objectifs et comme activités rythmiques. On pourrait sans doute ajouter à cette liste les aspects (inter)culturels et motivationnels. Nous proposons deux pistes de recherche : nous avons d'abord analysé deux manuels de FLE utilisés dans le cadre slovène pour voir s'il y a des contenus proposés en relation avec la musique (p. ex. les biographies des chanteurs/chanteuses ou les paroles des chansons). Nous avons complété cette analyse par des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes des lycées pour voir si elles utilisent la musique pendant leurs cours. Nous avons analysé les critères selon lesquels elles la choisissent et les objectifs qu'elles proposent. Nous avons également cherché à savoir si l'utilisation change avec l'âge et le niveau des apprenants. L'hypothèse de départ est que la musique est surtout utilisée en classe sous forme de chansons, avec des apprenants ayant déjà un bon niveau de langue et pour travailler des objectifs linguistiques ou culturels.

Mots-clés : musique, chanson, enseignement du français langue étrangère, lycées slovènes, objectifs

Songs in the teaching of French as a foreign language: the case of Slovenian high schools

Abstract

In this article, we focus on the use of music in French as a foreign language class. According to Degrave (2019), music is mainly present in three ways: as background music, as songs and as rhythmical activities. Using music for achieving (inter) cultural and motivational goals could be added to this list. We proposed two lines of research: we first analysed two FFL textbooks used in the Slovenian context to see if there is content offered in relation to music (e. g. biographies of singers or song lyrics). We then completed the analysis with semi-directed interviews with high school teachers to see if they use music during their lessons; we analysed the criteria according to which they choose the music and the objectives they set.

We also wanted to find out if the use changes with the age and level of the learners. The starting hypothesis was that music is mainly used in class in the form of songs, with learners who already have a good level of language and with the aim of working on linguistic and cultural objectives.

Keywords: music, song, teaching of French as a foreign language, Slovenian high schools, objectives

Introduction

Les œuvres d'art sont souvent utilisées en classe de langue : à partir de l'approche communicative, notamment en tant que documents authentiques, elles ont servi de point de départ pour introduire un point de grammaire ou un champ lexical. Lors des observations de classes menées dans les lycées slovènes, nous nous sommes rendu compte que les chansons, les bandes dessinées et les extraits de films, jugés comme les plus abordables du point de vue linguistique prédominant.

Selon plusieurs auteurs (Degrave, 2019 : 412), les enseignants de langues étrangères sont favorables à l'utilisation de la musique dans la classe de langue étrangère. Dans le présent article, notre but est de rechercher à quel point et de quelle manière la musique est présente dans le contexte slovène. Nous proposons :

- d'analyser d'abord deux manuels de FLE, utilisées en Slovénie, pour voir quelle y est la place de la musique,
- de compléter cette analyse par des entretiens semi-dirigés avec des enseignantes de français.

Nous supposons que les enseignants slovènes utilisent souvent les chansons, avec des objectifs différents, surtout linguistiques et culturels. Ce qui nous intéresse aussi est de voir s'il y a d'autres formes de musique utilisées en classe.

Petit parcours historique

Engh (2013 : 113) constate que l'utilisation de la chanson en classe d'anglais langue étrangère n'est pas un phénomène récent et cite les articles de Bartle, Jolly et Richards, publiés respectivement en 1962, 1969 et 1975 qui plaidaient en faveur de l'utilisation de la musique en classe de langue, tant pour améliorer la langue que pour augmenter la motivation des apprenants. La musique a été utilisée dans la méthodologie audio-orale « pour réduire l'ennui qui pourrait accompagner des exercices structuraux des années 1950 jusqu'en 1970 » (ibid.). Degrave (2019 : 413) cite Kanel (2000) qui ajoute que, dans cette méthodologie, le fait de chanter des chansons a facilité les exercices répétitifs car les paroles des chansons sont

redondantes et pour cela réduisent l'ennui lié à cette méthodologie. Un peu plus tard, la musique classique a été utilisée pour détendre en rendant le cerveau plus réceptif et activer le subconscient dans la méthode suggestopédique de Lozanov (ibid.).

Cependant, ce n'est qu'avec l'approche communicative que la musique, plus particulièrement la chanson, fait sa vraie entrée dans les classes de langue étrangère. Elle apparaît surtout en tant que document authentique :

La caractérisation d' ,authentique', en didactique des langues, est généralement associée à ,document' et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (Dictionnaire de didactique du français LE et seconde, 2003 : 29).

Cuq et Gruca (2002 : 395) divisent les documents authentiques oraux en deux catégories : « Il faut distinguer cependant l'oral spontané (conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc) et l'écrit oralisé (informations radiophoniques ou télévisées, discours politiques, chansons, sketches, etc.), car ils constituent différents types d'oral ». Defays (2018 : 305-306) mentionne « quelques types de documents authentiques » : les documents iconiques, les chansons, les objets et les documents écrits. Il dit à propos des chansons :

Les chansons sont des documents très stimulants : si les apprenants ne comprennent pas toutes les paroles, ils peuvent tout de même apprécier la musique et s'en inspirer pour deviner le sens global du texte. Les exercices de compréhension (questionnement, texte à trous, vers à remettre en ordre ...) peuvent être suivis d'activités plus créatives où on demande aux apprenants de présenter la chanson de leur choix comme des animateurs à la radio, ou d'inventer de nouvelles paroles, dans le cadre d'une parodie, par exemple. Sur le plan culturel, on peut comparer des chansons de pays, d'époques ou simplement de styles différents.

Les avantages de l'utilisation de la chanson en classe de langue

Degrave (2019 : 412) cite deux recherches relativement récentes (celles de Ludke et Morgan et de Jamouille) et en déduit que les chansons sont pour la plupart

utilisées avec de jeunes apprenants, peu souvent présentes dans la classe d'anglais langue étrangère et, quand elles le sont, introduites comme une activité de plaisir. Elle compte trois manières possibles d'exploiter la musique en classe : l'utilisation de la musique sans paroles (musique de fond), les chansons et les activités rythmiques. En ce qui concerne l'utilisation de la musique en classe de langue, Degraive (ibid. : 415-418) distingue les objectifs linguistiques des objectifs non linguistiques.

Les objectifs non linguistiques

Les objectifs non linguistiques sont surtout liés à la personnalité des apprenants, leur style d'apprentissage et leur motivation. Nous pourrions ajouter la création du groupe-classe qui est également un facteur important et peut contribuer à un apprentissage plus efficace.

Il est clair qu'on apprend mieux dans un environnement où l'on se sent à l'aise. Parmi les facteurs affectifs qui peuvent entraver le processus d'apprentissage, plusieurs auteurs mentionnent l'anxiété¹ et, en relation avec elle, Krashen et son hypothèse du filtre affectif. L'apprentissage est plus efficace quand le filtre affectif des apprenants est bas et quand il n'y a pas de barrière émotionnelle devant une situation en apprenant la langue étrangère (Dolean, 2016 : 639). Engh (2013 : 117) ajoute que la musique baisse les filtres affectifs, détend les apprenants et les rend plus réceptifs.

Le deuxième argument en faveur de l'utilisation de la chanson en classe de langue étrangère est son effet sur la motivation des apprenants qui augmente lorsqu'on travaille avec un document authentique, comportant la langue en situation réelle. Les apprenants sont plus motivés quand ils arrivent à comprendre un document fait pour les natifs et, par cela, c'est surtout leur motivation intrinsèque qui augmente : « /.../ quand l'élève valorise l'apprentissage en tant que tel. Il se plaît à travailler, il trouve que les tâches proposées sont intéressantes, utiles à son apprentissage : on peut parler de plaisir d'apprendre. » (Bertocchini, Constanzo, 2008 : 15).

Engh (2013 : 118) met en lumière les stratégies d'apprentissage : quand on utilise la musique comme support, les stratégies cognitives et métacognitives sont améliorées. Alisaari et Heikkola (2016 : 272) ajoutent que la musique « stimule la mémoire et augmente la motivation et l'intérêt pour l'apprentissage ». Quand il nous arrive de chanter, cela active les deux hémisphères du cerveau simultanément ce qui fait combiner l'apprentissage avec les émotions et par cela rend le processus d'apprendre plus efficace (ibid.).

Finalement, chanter ensemble - quand les élèves sont partants - soude le groupe classe, détend les apprenants et contribue à une atmosphère plus agréable : « Lorsque tout le monde chante d'une même voix, alors même les plus timides se libèrent. » (Soddu Gard, 2015 : 27).

Les objectifs linguistiques

Les apports linguistiques de l'utilisation de la chanson en classe sont aussi nombreux. Parmi les compétences développées à l'aide de la musique, on mentionne le plus souvent le vocabulaire, la grammaire - les structures, la compréhension orale, la phonétique.

Une chanson peut être utilisée pour travailler un point de grammaire, pour le découvrir ou pour le voir en contexte. De même, certaines chansons sont utilisées pour enrichir le vocabulaire, travailler un champ lexical. Les apprenants mémorisent mieux les mots s'ils sont accompagnés d'une mélodie (Alisaari, Heikkola, 2016 : 273).

Les chansons sont utiles pour améliorer la prononciation : « Il n'y a vraiment rien de mieux qu'une bonne chanson pour acquérir la prononciation, l'intonation, le rythme, l'accent d'une langue. » (Soddu Gard, 2015 : 26). Le rythme, ensemble avec la mélodie, améliore la mémorisation du lexique (Alisaari, Heikkola, 2016 : 273). Selon la recherche d'Alisaari et Heikkola (2016), chanter améliore l'expression écrite, surtout en ce qui concerne l'aisance.

Les objectifs culturels qu'on peut atteindre avec la chanson sont également importants. Dans le cas du français, il ne s'agit pas d'une culture, mais des cultures francophones qui introduisent dans les classes les mots, les accents et les réalités différentes et permettent de décentrer l'apprentissage du français.

Finalement, on peut viser la compréhension orale qui est, comme l'affirme Porcher (cité dans Cuq et Gruca, 2002 : 154) la compétence « /.../ de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande 'insécurité linguistique' ». Pratiquer la compréhension orale en classe est d'autant plus important car aujourd'hui « Les perceptions visuelles et virtuelles de l'apprenant sont très sollicitées (sauf exercice de compréhension de l'oral exclusivement sonore et auditive), renforcée par l'omniprésence d'écrans collectifs et individuels. » (Aubin, 2021 : 52).

La place de la musique dans deux manuels de français langue étrangère

Pour voir quelle est la place de la musique dans le matériel de base, utilisé par les enseignants, nous avons analysé deux manuels, utilisés dans les lycées slovènes.

Nous avons opté pour les manuels de deux maisons d'édition différentes, les deux approuvés par l'Institut national pour l'éducation slovène² :

- *Agenda 1* et 2, paru chez Hachette en 2011 ;
- *Entre nous 1* et 2, paru chez Éditions Maison des langues en 2015.

En analysant les deux manuels, nous nous sommes rendu compte qu'il y a deux cas de figure; le vocabulaire se rapportant à la musique est soit incorporé dans les activités, dans la plupart des cas avec d'autres loisirs³, soit présenté dans des séquences plus ou moins autonomes. Dans la suite, nous tenons compte du deuxième cas de figure. Le choix entre les deux catégories est parfois difficile à faire.

Agenda 1

Les Dutronc : une famille en musique	P. 107	Objectif linguistique : le lexique de la famille
Rendez-vous : Fête de la musique	p. 117	Page d'appel : les photos
Raconter l'histoire d'un groupe de musiciens	P. 125	Objectif linguistique: raconter au passé
La fête de la musique : description de l'évènement	P. 128	Expression : parler des genres de la musique
Participer au concours « Chansons du monde »	p. 129	Tâche finale
Chanson, qui suis-je ? Edith Piaf	p. 162	Objectif culturel
Chanson, qui suis-je ? Yannick Noah	p. 163	Objectif culturel
« Les Zozos », grands gagnants de la finale 2010 « Tout pour la musique »	Cahier d'activités, p. 73	Compréhension écrite

Agenda 2

IAM remonte sur scène En exclusivité Samantha Nourry	p. 104-105	Tâche : Proposer un spectacle
Festival Africa fête	p. 106-107	Compréhension orale et écrite, expression orale
Affiche : Le jazz est là	p. 127	Expression orale : exprimer son opinion Tâche : créer des affiches publicitaires
Pour finir la soirée, Jacky nous montre un article sur son ancien groupe de rock.	Cahier d'activités, p. 63	Compréhension écrite, expression écrite

Dans *Agenda 1*, deux musiciens sont encore mentionnés dans les exercices : « On peut aller au concert de Renan Luce, si tu veux. J'ai deux places ». (La phonétique, prononciation des voyelles [ø], [œ], [o], [ɔ]. *Agenda 1*, p. 89). « Il y a encore une place pour le concert de Zaz, si vous voulez. » (Je lis et je remets le dialogue dans l'ordre, *Agenda 1*, p. 125).

Entre nous 1

Daft punk Irma	p. 36	Objectif culturel : devinez les personnalités francophones
Camélia Jordana Tahiti80	p. 46-47	Compréhension écrite / culturel
La famille Gainsbourg	p. 66-67	Objectif linguistique : Le lexique de la famille
Stromae	p. 69	Compréhension écrite / linguistique : le lexique de la famille
Bilan des festivals d'été 2014 Le texte est accompagné d'une vidéo – extrait d'un journal télévisé	p. 78-79	Objectif culturel
Un chant unique : le cantu in paghjella	p. 87	Objectif culturel (la Corse)
Jacques Brel	p. 89	Objectif culturel (Bruxelles)

Entre nous 2

Daniel Balavoine (photo)	p. 50-51	Images d'hier et d'aujourd'hui (page d'appel, introduction aux temps du passé)
Serge Gainsbourg et Brigitte Bardot	p. 67	Compréhension écrite / objectif culturel
Les intelligences multiples : L'intelligence musicale	p. 167	Compréhension écrite
Christine & the Queens	p. 180	Compréhension écrite

Dans les deux méthodes, il y a un seul document authentique, la vidéo qui, dans *Entre nous 1*, accompagne le texte sur les festivals d'été et parle du festival *Les vieilles charrues*. Tous les autres textes sont pédagogiques. La musique est donc surtout présente à travers les textes (fabriqués) parlant de musique.

Les textes les plus utilisés sont des portraits de musiciens. Ces textes sont proposés avec des objectifs différents : compréhension orale et écrite, objectifs culturels, plus rarement expression orale et écrite ou objectifs linguistiques. Ce qui surprend un peu est que, même si plusieurs chanteurs sont présentés, leurs chansons ne figurent pas dans les manuels. Il n'y a pas non plus de chansons faites pour les méthodes qu'on trouve souvent dans les manuels pour un public plus jeune (Jedrzejak, 2012 : 22).

Le choix des chanteurs présentés a sans doute été difficile à faire ; les deux manuels sont destinés à un public d'adolescents/adultes et s'utilisent partout dans le monde.

La place de la musique dans les lycées slovènes

Pour analyser ce qui se passe dans les classes slovènes, nous avons opté pour une méthode qualitative : les entretiens semi-dirigés avec six enseignantes de français⁴.

5 enseignantes travaillent dans des lycées à Ljubljana, une en dehors de cette ville. La plus jeune enseigne depuis moins de 10 ans, toutes les autres depuis plus de 10 ans. Il s'agit donc d'enseignantes expérimentées. Pour garder leur anonymat, nous ne pouvons pas révéler plus d'informations. Nous allons citer leurs réponses en utilisant les chiffres de E1⁵ à E6.

Les entretiens ont été effectués entre le 27 mai et le 6 juin 2022, via la plateforme Zoom. Avec la permission des participantes, nous les avons enregistrées et retranscrit leurs réponses pour pouvoir les analyser. Nous allons citer les réponses en utilisant les chiffres de 1 à 6.

Les questions - complétées par par des sous-questions si nécessaire - étaient les suivantes :

- Utilisez-vous la musique en classe ? Si oui, dans quelle mesure ? Comment la choisissez-vous ?
- Quels sont vos objectifs en utilisant la musique ?
- Quel est le niveau des apprenants avec lesquels vous utilisez la musique ?
- Quelles sont les réactions des apprenants ?
- Utilisez-vous la musique aussi comme musique de fond ?

En faisant l'analyse, nous nous sommes d'abord aperçu que toutes les enseignantes ont compris l'expression *la musique*, utilisée dans les questions, dans le sens de *la chanson*. Aucune d'elles n'utilise de musique instrumentale - ce qu'elles ont expliqué en réponse à la dernière question.

Toutes les enseignantes utilisent la chanson dans leurs classes. Trois enseignantes disent l'utiliser beaucoup (E1, E2 et E6), deux assez (E3 et E4), une l'utilise quelquefois par an (E5). E5 ajoute qu'elle aimerait utiliser les chansons plus souvent, pour motiver et pour le plaisir mais que le manque de temps ne le lui permet pas. E1 parle aussi de certaines classes qui aiment chanter ; elle y utilise plus de chansons et souvent les élèves apprennent les paroles par cœur.

En ce qui concerne le choix des chansons, elles disent que, d'une part, elles ont un répertoire de chansons « classiques » qu'elles réutilisent année après année (E1 trouve surprenant que les élèves aiment aussi les vieilles chansons, par exemple Edith Piaf) mais que, d'autre part, elles laissent choisir les apprenants. E6 signale un travail collaboratif ; avec une classe spécialement intéressée par la chanson,

ils ont créé un padlet : toute la classe a participé en ajoutant les titres et les descriptions des chansons, ce qui a donné à la fin de l'année une liste d'environ 50 chansons. E3 dit que l'enseignante française avec laquelle elle travaille en tandem, prépare la liste des chansons les plus populaires, une sorte de hit-parade de l'été, une fois par an. Elle utilise la chanson chaque fois qu'un chanteur apparaît dans le manuel (elle cite Stromae et la famille Gainsbourg, mentionnés dans le manuel *Entre nous* 1).

En répondant à la question sur les objectifs (question 2), toutes les enseignantes mentionnent les thèmes des chansons, parfois en relation avec un objectif culturel ou pragmatique (E1 utilise le rap et le slam français pour parler des banlieues et des registres de langue, E5 la chanson *L'éducation nationale* de Grand corps malade qu'elle utilise pour introduire le thème de l'éducation en France). Certaines enseignantes mentionnent la compréhension orale (E4 prépare les exercices à trous), toutes les six utilisent les chansons pour enseigner le lexique. E2 par exemple *Voyage voyage* pour introduire le lexique des voyages, E6 Carmen de Stromae pour parler des nouvelles technologies. E3 utilise les chansons comme déclencheurs pour l'expression orale et écrite : après avoir écouté une chanson, ses élèves doivent donner leur avis, à l'oral ou à l'écrit. Quatre enseignantes soulignent les objectifs grammaticaux (E1, E2, E4, E5).

E3 et E6 utilisent les chansons pour introduire les règles de prononciation et travailler la relation phonie - graphie. E6 : « En première année nous observons les combinaisons des lettres dans les paroles et, de cette manière, nous confirmons les règles de prononciation déjà apprises ».

E6 dit qu'elle utilise la chanson pour motiver et pour détendre, dès le premier cours : « Certains élèves ont peur du français qui a la réputation d'être une langue très difficile, ce sont surtout ceux qui ne l'ont pas choisi mais ont été forcés de le prendre. La chanson les détend. Je qualifierais cet objectif comme motivationnel ».

Quant au niveau des apprenants (question 3), E2 et E5 utilisent les chansons plus souvent avec les niveaux avancés. Les autres enseignantes les utilisent avec tous les niveaux. E1 : « Il y a plein de chansons qu'on peut utiliser avec les débutants. Nous commençons par exemple avec *Je ne veux pas travailler* de Pink martini. La chanteuse n'est pas française et ça les motive. Ils adorent chanter cette chanson ». E4 dit même utiliser les chansons plus souvent avec les débutants : « Avec les débutants, je me permets plus souvent de prendre du temps pour nous détendre avec la chanson ».

En ce qui concerne les réactions des élèves (question 4), elles sont majoritairement positives. Certaines classes aiment beaucoup chanter (E1 et E6 leur

proposent de participer à la Fête de la musique⁶). E1: « Il n'y a pas de réactions négatives. Certains élèves ne veulent pas chanter, mais je n'insiste pas, il y a d'autres objectifs ». E6 dit: « Parfois, il nous reste quelques minutes à la fin du cours. Je leur dis de me proposer une chanson et on l'écoute, ils aiment ça ». E4 ajoute : « Je suis vraiment contente quand je les entends fredonner la chanson dans le couloir ».

La musique n'est pas souvent utilisée comme musique de fond (question 5) ; quand elle l'est, ce sont des chansons (E1, E6) et pas la musique instrumentale. E3 dit que la capacité de concentration de ses élèves est vraiment faible et que la musique de fond serait un distracteur. Contrairement à elle, E4 pense qu'utiliser la musique instrumentale comme musique de fond pourrait aider les apprenants à mieux se concentrer et que ce serait une bonne idée : « Je n'y ai pas pensé, je vais essayer ».

L'hypothèse de départ est donc confirmée en partie : toutes les enseignantes utilisent les chansons, la plupart d'elle avec tous les niveaux, certaines même plus avec les débutants. La chanson est utilisée avec des objectifs différents, linguistiques et non linguistiques. D'autres formes de musique ne sont pas utilisées en classe.

En guise de conclusion

Dans cet article, notre intention était de présenter d'abord les avantages de l'utilisation de la musique en classe de langue et ensuite de rechercher dans quelle mesure et de quelle manière la musique est présente dans les lycées slovènes.

Les avantages de l'utilisation de la chanson en classe sont nombreux. En proposant aux apprenants de travailler avec la musique, il est possible d'atteindre de nombreux objectifs, linguistiques et non linguistiques. Même si les chansons ne sont pas présentes dans les deux manuels analysés où nous avons surtout trouvé des textes pédagogiques parlant de la musique et des musiciens, les enseignantes slovènes les utilisent souvent avec leurs groupes. Elles s'en servent tant pour travailler la langue (surtout le lexique, la grammaire, la prononciation, la compréhension orale) que pour motiver, faire disparaître ou au moins diminuer la peur de la langue et créer le groupe. Certaines enseignantes insistent sur le fait que les élèves aiment chanter : pour cela ils participent aux différents festivals, notamment La fête de la musique. La musique n'est pourtant pas souvent utilisée dans les classes comme musique de fond ; quand elle l'est, c'est sous la forme des chansons, pas celle de la musique instrumentale.

Notre recherche a bien sûr des limites et serait à continuer. Les entretiens avec les enseignantes seraient à compléter par des entretiens ou enquêtes avec les lycéens pour voir comment ils perçoivent l'utilisation des chansons en classe de langue. En outre, pour avoir une vue plus globale, il serait intéressant de voir ce qui se passe dans les collèges. Les manuels pour les enfants mettent d'habitude plus l'accent sur la musique.

Même si la chanson est souvent utilisée dans les classes, Degrave (2019 : 418) souligne qu'il y a relativement peu de recherches empiriques sur les relations entre les méthodologies orientées vers la musique et l'enseignement des langues étrangères. Elle ajoute que les recherches seraient à faire pour compléter ou confirmer celles qui ont déjà été faites - notamment sur les apports de la musique en compréhension orale, prononciation et compréhension écrite.

Finalement, Degrave (*ibid.*) met en évidence le fait que les approches utilisant la musique ne sont pas appropriées pour tous les apprenants et que leur personnalité, leurs loisirs et leurs intérêts peuvent interférer avec l'utilisation de la musique de façon positive ou négative. Plusieurs pistes restent donc ouvertes et à explorer.

Bibliographie

- Alisaari, J., Heikkola, L. M. 2016. « Increasing fluency in L2 writing with singing. ». *Studies in Second language Learning and Teaching*, n° 6(2), p. 271-292.
- Aubin, S. 2021. « Perception musicale et enseignement-apprentissage de la langue-culture française : Quelques éléments acoustiques et neuroscientifiques pour le professeur de musique du français ». *Xlinguae*, vol. 14, n° 4, p. 51-64. [En ligne]: http://xlinguae.eu/files/XLinguae4_2021_4.pdf ; DOI: 10.18355/XL.2021.14.04.04 [consulté le 15 juin 2022].
- Bertocchini, P., Constanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Debergh, C. 2017. « L'anacrouse comme modèle pour appréhender le travail phonétique en langue française ». *Musiques, théâtre et didactique de la langue-culture française*, Anna Corral Fullà et Sophie Aubin (Coord.), *Synergies Espagne*, n° 10, p. 19-37. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/debergh.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Defays, J.-M. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga.
- Degrave, P. 2019. « Music in the Foreign Language Classroom: How and why? ». *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 10, n° 3, p. 412-420.
- Dolean, D. D. 2016. « The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety ». *Language Teaching Research*, vol. 20 (5), p. 638-653.
- Engl, D. 2013. « Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature ». *English Language Teaching*, vol. 6, n° 2, p. 113-127.
- Jedrzejak, C. 2012. « L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». Mémoire de Master 2. [En ligne]: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130/document> [consulté le 15 juin 2022].

Mihaljević Djigunović, J. 2002. *Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako se ga osloboditi*. Zagreb : Naklada Ljevak.

Pavlin, L. 2017. « Strah je znotraj votel, okrog ga pa nič ni - kaj pa pri tujih jezikih ? Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji ». *Vestnik za tuje jezike*, vol. 9/1, p. 219-234.

Soddu Gard, C. 2015. « Enseigner la langue française autrement ». *Éducation et société plurilingues*, n° 38, p. 25-32.

Les manuels analysés

Baglieto, D., Girardeau, B., Mistichelli, M. 2011. *Agenda 1*. Paris : Hachette.

Baglieto, D., Girardeau, B., Mistichelli, M. 2011. *Agenda 1*. Cahier d'activités. Paris : Hachette.

Baglieto, D., Girardeau, B., Magne, M., Mistichelli, M. 2011. *Agenda 2*. Paris : Hachette.

Baglieto, D., Gloanec, A. 2011. *Agenda 2*. Cahier d'activités. Paris : Hachette.

Prouvost, N. Et al. 2015. *Entre nous 1*, tout en un. Paris : Éditions Maison des langues.

Chahi, F. et al. 2015. *Entre nous 2*, livre de l'élève + cahier d'activités. Paris : Éditions Maison des langues.

Notes

1. Le terme « anxiété », en anglais « anxiety » a été problématisé par Pavlin (2017 : 219-220). En croate (Mihaljević Djigunović, 2002) et en slovène on utilise plutôt l'expression « peur de la langue étrangère ».

2. Zavod RS za šolstvo.

3. Un exemple : Exprimer son opinion, *Agenda*, P. 87, ex. 5 : « Dans le dialogue, je repère le nom des amis, les activités et je les classe. 20h : soirée film à la maison / Concert de jazz. »

4. Que nous remercions.

5. E pour enseignante.

6. La Fête de la musique est un événement annuel, organisé par Le 2ème lycée de Maribor. Les élèves de tout le pays y viennent pour chanter en français. Certains lycées et collèges organisent leurs événements, consacrés à la musique française.

Synergies Europe n° 17 / 2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Marie-Noëlle Antoine fut institutrice en France puis, elle a pris son envol pour l'Amérique du Sud, à l'âge de 25 ans, où elle s'est toujours engagée pour une éducation plus juste, plus accueillante, plus généreuse, plus joyeuse, cela auprès de publics extrêmement divers et complexes (paysans métis et quichuas des Andes équatoriennes, enfants des rues ; jeunes filles en prison...). Elle a repris tardivement des études universitaires, tout d'abord un Master Professionnel en Ingénierie de Formation Linguistique à la Sorbonne et ensuite, un Doctorat en Éducation à Nice Sophia Antipolis. Elle préfère se définir comme une artiste-pédagogue au carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et la solidarité. Elle est conteuse, artiste-clown, mime et possède une expertise dans la formation des enseignants de français en particulier mais également d'autres langues ou des professionnels de l'éducation en général : elle nomme sa proposition formative Trans-Formation et y entrelace l'analyse des pratiques pédagogiques, les arts de la scène et le conte pédagogique. Elle a eu l'occasion de diffuser au Chili et en Équateur cette proposition formative. Elle fut co-rédactrice en chef de *Synergies Chili* de 2013 à 2020, date à laquelle elle est retournée en France où elle continue à proposer ses ateliers de Trans-Formation de manière indépendante. Elle est également membre fondateur de l'Association Internationale pour la Promotion de l'Intercompréhension à Distance (APICAD) et chercheur dans le Réseau Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance (MIRIADI).

• Auteurs des articles •

Olivier Joachim est professeur de chaires supérieures en sciences physiques en classe préparatoire aux grandes écoles, au lycée Saint Louis à Paris. En complément de son enseignement, il a participé à plusieurs jurys de concours, de l'Ecole Normale Supérieure, au Concours Général des lycées, à celui de l'agrégation de Physique. En parallèle de son activité professionnelle, il est l'auteur de deux essais. « Le temple de Diane », édité en 2001 par la Société des Écrivains, et « Marthe de Béthanie ; le pouvoir de l'amour », publié en 2017 chez Artège. Avec Michel Serres, il a signé un texte à propos du dernier ouvrage d'enseignement du prix Nobel Claude Cohen-Tannoudji. L'article, intitulé « Claude Cohen-Tannoudji ou l'histoire et la réalité illuminées », est paru dans la revue *Raison Présente*. Enfin, il a récemment donné une visioconférence sur les rapprochements philosophiques entre René Girard et Michel Serres.

Baptiste Jacomino a consacré son doctorat de sciences de l'éducation à une confrontation entre les écrits pédagogiques de Célestin Freinet et les propos sur l'éducation d'Alain. Cette thèse est parue aux éditions L'Harmattan en 2011. Il a publié divers travaux sur l'histoire des idées éducatives en France de l'entre-deux-guerres jusqu'aux années 1980, en particulier autour des œuvres de Michel de Certeau, Jean Onimus, Michel Foucault et Jacques Lacan. Il est l'auteur notamment de *Apprendre à philosopher avec*

Foucault (Ellipses, 2014) et *Comprendre Freinet* (Max Milo, 2014). Depuis 2019, ses travaux de recherche portent davantage sur ce que l'art contemporain peut nous apprendre. Il a fait paraître différents articles sur cette question : *La révélation poétique de soi : penser l'éducation avec Jean Animus* dans *Educatio* en 2019, *Le sujet à l'école des œuvres* dans *Le Philosophoire* en 2022 et *De Virgin Suicides à Lost in Translation : nouages de la pudeur et de l'impudeur* dans *Horizon* en 2022. Parallèlement à ces travaux de recherche, il a assumé les fonctions d'enseignant spécialisé, professeur, responsable de Master MEEF, chef d'établissement et actuellement adjoint du directeur de l'Enseignement catholique de Paris.

Donna Jung est docteur en philosophie et sciences de l'art de l'Université Paris I Panthéon Sorbonne. Son travail de thèse porte sur la possibilité d'une interdisciplinarité entre sciences sociales et sciences naturelles, notamment dans le champ de la neuroesthétique. L'un de ses axes de recherche porte sur les sciences de l'éducation et la possibilité de leur interdisciplinarité avec la sociologie notamment, et l'articulation possible ou non avec les neurosciences. Elle enseigne la philosophie de l'art et les arts plastiques. Elle a notamment co-dirigé le dossier « Repenser l'interdisciplinarité entre esthétique et neurosciences cognitives » pour la revue à comité de lecture *Implications Philosophiques* en 2020.

Marianne Boiral est artiste photographe, médiatrice culturelle et professeur d'arts plastiques. Titulaire d'un Diplôme National Supérieur des Beaux-arts, d'un Master en Anthropologie et Sociologie et d'un Master en Théâtre et Cultures du Monde, elle est actuellement doctorante à l'Université de Franche-Comté et chargée d'enseignements dans cette université depuis 2018. Elle met en place des projets artistiques participatifs en structures sociales, éducatives et d'insertion, principalement autour de la notion de portrait. Ses recherches portent sur les effets et le sens de l'utilisation du portrait en pratiques artistiques participatives. Ses enseignements, sur la médiation culturelle et sur les arts participatifs interrogent les liens entre esthétique et enjeux politiques.

Catherine Gendron a été enseignante de lettres-anglais en lycée professionnel du bâtiment et formatrice académique jusqu'en septembre 2021 (dorénavant retraitée). Docteure en sociologie, elle est membre associée au prefics, à l'Université de Rennes 2. Ses recherches portent principalement sur l'éducation aux compétences psychosociales (empathie) et le développement des compétences langagières en contexte scolaire, notamment par l'introduction de pratiques oratoires (slam/rap) dans des disciplines autres qu'artistiques (langues maternelle et étrangères).

Après des études de psychologie, **Guillaume Deveney** entame son cursus de musicologie jusqu'au doctorat, sous la direction de Bernard Vecchione. Ses recherches s'orientent sur la pratique et l'enseignement musicale, et plus particulièrement des musiques actuelles amplifiées. Il est actuellement chargé de mission musique pour l'Association Départementale Arts Vivants 52. Guillaume Deveney est également musicien professionnel et titulaire d'un DE de professeur de musiques actuelles amplifiées, obtenus à Aix-en-Provence. Il enseigne notamment en tant que chargé de cours à l'Université d'Aix-Marseille depuis 2011.

Gyula Maksa, PhD, dr. habil. est maître de conférences à Université de Pécs (Hongrie), où il dirige le Département des Sciences de la Communication et des Médias et le Centre de Recherche pour l'Étude de la Bande Dessinée (Képregénytudományi Kutatóközpont, KTKK). Il a organisé plusieurs colloques, expositions et publié deux livres en hongrois sur la

bande dessinée en tant que média : *Változatok képregényre* (Variation pour bande dessinée, Budapest-Pécs, Hongrie, 2010), *Képregények kulturális áramlatokban* (Bandes dessinées aux courants transculturels, Cluj, Roumanie, 2017). Il est coéditeur de cinq livres, dont le plus récent est : *New Skills for Journalists : Comparative Perspectives from Europe* (2022). Ses principaux domaines de recherche sont la géopolitique des médias, les situations transculturelles et les usages communicationnels de la bande dessinée.

Laura Klára Lukács est étudiante en master au Département d'Études Françaises et Francophones à L'Université de Pécs (Hongrie). Son principal domaine de recherche est la bande dessinée franco-belge. Elle est membre du Centre de Recherche pour l'Étude de la Bande Dessinée (*Képregénytudományi Kutatóközpont, KTKK*). Elle enseigne le français langue étrangère à la section bilingue franco-hongroise du Lycée Leőwey Klára de Pécs.

Claire Chaplier est maître de conférences (HDR) en didactique des langues/ langues de spécialité (Master MEEF 1^{er} degré et Master DIDALAP-INSPE Toulouse) au Département des Langues de l'Université Toulouse 3 (France). Ses recherches portent sur l'épistémologie (notamment de la didactique des langues et des langues de spécialité) ainsi que sur l'interculturel et la créativité dans l'enseignement et apprentissage des langues additionnelles.

Natacha Cyrulnik a travaillé 30 ans dans le théâtre et le cinéma. Après des études en cinéma et architecture, elle a été comédienne, monteuse, productrice et surtout scénographe. Elle a obtenu le « Trophée Louis Jovet », invention technique dans le monde du spectacle, avec sa « Boîte à décors » en Février 98, et le grand prix du festival de documentaire d'action sociale à Nancy en Février 2010. Elle est donc maintenant documentariste et maître de conférences HDR à l'Université d'Aix-Marseille et responsable du master « métiers de la production et de la réalisation » au département SATIS et chercheur à l'UMR 7061 PRISM. Ses recherches portent sur la représentation des territoires par le biais du cinéma documentaire, la pédagogie du cinéma et les méthodes (audio)-visuelles.

Arianne Robichaud (Ph.D. en fondements de l'éducation) est Professeur au département d'éducation et pédagogie de l'UQAM depuis 2016. Elle s'intéresse principalement à la philosophie et à la sociologie de l'éducation, et ses travaux s'inscrivent généralement dans une perspective théorique et critique inspirée de différents penseurs de l'École de Francfort (Benjamin, Adorno). Arianne Robichaud se penche sur des thématiques variées relatives à la place et au rôle de la critique en éducation, à la question de l'autorité en éducation, aux liens entre éducation et cinéma, à la profession d'enseignant d'arts et plus particulièrement d'enseignant de musique, ainsi qu'à l'épistémologie des sciences de l'éducation. Elle est également cofondatrice et codirectrice de la *Société de recherche critique en éducation* (societecritique.com), un regroupement international et interuniversitaire de chercheurs et d'étudiants en fondements de l'éducation.

Directrice du Centre de Langue Française de Cergy Paris Université (CYU), enseignante de français langue étrangère et en didactique du FLE/FLS/FOU, **Elsa Caron** est docteur, qualifiée en 7^e section. Ses recherches s'intéressent à la théâtralité pour l'apprentissage des langues, notamment à travers l'école du spectateur dont elle a retracé l'histoire et la philosophie. Ses projets actuels interrogent l'écriture créative et multimodale, les pratiques théâtrales ainsi que la réception du théâtre en ligne pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Marie Christine Arlette Bessomo Mvogo est enseignant-chercheur, chargée de cours à l'Institut des Beaux-Arts de l'Université de Douala au Cameroun. Son champ de recherche est axé sur les études théâtrales, notamment la sémiologie théâtrale. Auteur de plusieurs travaux et publications scientifiques sur la didactique du théâtre, l'esthétique et la légitimation du théâtre rituel africain, elle est actuellement en collaboration scientifique avec l'Université du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud dans le cadre d'un programme de recherche postdoctorale.

Gëzim Puka est Docteur en littérature albanaise, Professeur à l'Université « Luigj Gurakuqi » Shkoder, Albanie, département des Lettres, depuis 2016. Ses centres d'intérêt et de recherche concernent la critique littéraire en général et celle de la dramaturgie en particulier, et le théâtre contemporain. Il est auteur de plusieurs articles dans des revues scientifiques et de communications dans des conférences internationales en Albanie et à l'étranger. De 2010 à 2016, il a été responsable du service culturel et publications à l'Université « Luigj Gurakuqi » en charge de la communication et média et des projets à visée culturelle.

Dhurata Hoxha est Professeur à l'Université « Luigj Gurakuqi » Shkoder, Albanie, depuis 1991. Docteur en Didactique du français langue étrangère, Maître de conférences en Science du langage et coordinatrice du Master « Formation de futurs enseignants de français langue étrangère », elle est auteur de plusieurs articles et communications portant sur l'enseignement du FLE, notamment l'interculturel, les pratiques artistiques, la variation linguistique et la formation des futurs enseignants. Elle est membre associé de l'Institut de Recherche en Langues et Littératures Européenne (ILLE) de l'Université de Haute-Alsace, France et de la Commission Régionale d'Experts Économiques et Scientifiques (CREES) de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Depuis 2004, elle est Directrice à l'Alliance Française de Shkoder, en charge de projets culturels et de mission Campus France. Chevalier des Palmes Académiques en 2006.

Veronika Rodova a étudié l'histoire, l'archivage et l'enseignement du théâtre à la Faculté des arts de l'Université Jan Evangelista Purkyně à Brno (République tchèque). Elle a été professeure d'histoire et éducatrice au centre de loisirs « Brno-Lužánky » et formatrice à la faculté de théâtre Janáček à Brno (JAMU). Elle travaille actuellement au Département de l'enseignement primaire à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk de Brno. Elle est membre du comité de rédaction du magazine « Tvořivá dramatika » (théâtre créatif) et rédactrice en chef du magazine Comenius.

Hana Horká est Maître de conférences à l'Université Masaryk de Brno – Faculté de Pédagogie (République tchèque). Elle est garante du programme des études doctorales et du programme de la formation continue des enseignants dans le domaine de l'enseignement pré-primaire et de l'enseignement primaire. Elle enseigne l'introduction à la pédagogie et à la psychologie, la théorie et la méthodologie de l'éducation et la pédagogie scolaire. Elle se concentre notamment sur la formation pratique des futurs enseignants. Elle est, entre autres, membre du conseil étudiant du Département de langue et littérature françaises et du comité de rédaction de la revue Comenius.

Anaëlle Alvarez-Caraire est artiste-didacticienne diplômée en Didactique Visuelle de la Haute Ecole des Arts du Rhin (Strasbourg). Elle est également titulaire d'une licence en Anthropologie - Ethnologie. Ses domaines de recherche plastique et théorique sont les

dispositifs didactiques appliqués à différents domaines de connaissances, notamment écologiques et anthropologiques, et l'art comme espace de partage de savoirs. Elle s'intéresse au travail de recherche interdisciplinaire et aux pratiques d'art écologique.

Suzon Léger est artiste-didacticienne diplômée de Didactique Visuelle de la Haute Ecole des Arts du Rhin (Strasbourg). Elle possède une maîtrise en Histoire de l'art (spécialité art préhispanique) de l'université Paris IV - Sorbonne et un master en Projets culturels internationaux de l'Université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines. Ses recherches plastiques et théoriques portent sur la place des dispositifs didactiques dans la situation écologique actuelle. Elle s'intéresse notamment aux questions relatives à la mémoire collective et à la décolonialité.

Sylvaine Rémy a toujours été attirée par les belles choses, l'harmonie des couleurs, la lumière. Elle s'est assez naturellement orientée vers des études d'arts plastiques. Enseignant en collège et en lycée, elle a découvert combien la création artistique pouvait être un moyen d'épanouissement pour les élèves, en particulier pour des élèves en difficulté. En 1996, plutôt que de reprendre l'enseignement dans le cadre un peu rigide de l'éducation nationale, elle crée l'association *Constellation*. Soucieuse d'en assurer la pérennité, elle en quitte la présidence, une équipe renouvelée étant prête à prendre la relève. Aujourd'hui, elle a repris partiellement une activité de peinture et consacre aussi une partie de son temps à connaître et approfondir ce qui peut soigner le corps et l'esprit.

Depuis plus de 30 ans, **Anne France Morel** travaille dans le monde artistique, tout d'abord au cœur d'une troupe de théâtre en tant que chargée de communication puis elle s'est mise à la peinture et a animé des ateliers de peinture pour enfants. Elle a repris l'association *Constellation* en 2016, persuadée que l'art, la beauté sont indispensables et vitaux à tout être humain, d'autant plus aux enfants qui sont de véritables artistes.

Anne Georges est en retraite de son activité en tant qu'institutrice en classes de Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1. Elle a exercé son métier d'enseignante en milieu rural, dans les Vosges, en France. Elle a gardé vivant le souvenir d'activités intensément créatives qui ont pimenté sa mission passionnante de trans-mission.

Eglantina Gishti est professeur associé au Département de la Langue Française de l'Université de Tirana. Elle a fait son doctorat en Linguistique à l'Université de Bari, en Italie. Elle est l'auteur de plusieurs articles. Ses recherches portent sur la linguistique de corpus, la traduction et le traitement automatique des langues. Elle est coordinatrice du projet Jean Monnet Module : *Harmonisation et normalisation de la terminologie dans le contexte de l'intégration de l'UE*, n° 101047807 et elle membre à des projets de recherche avec l'Université de la Sorbonne Paris Nord, Université de Danemark, Université de Bologne.

Meta Lah est maître de conférences à la Faculté des lettres de Ljubljana, en Slovénie. Le champ principal de sa recherche est l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle forme les futurs professeurs de français langue étrangère, organise les stages pédagogiques et participe également à la formation continue des enseignants de langues étrangères. Elle a été membre de la Commission nationale pour le baccalauréat de français et membre du conseil administratif de l'Association slovène des professeurs de français.

Projet pour le n° 18 / 2023



Le dix-huitième numéro de *Synergies Europe* (année 2023), revue francophone indexée par Scopus¹, Erih Plus, Hcéres, etc. est ouvert à la diversité des travaux menés par les chercheurs francophones des pays européens. Si un domaine pourra prendre une place prépondérante, le volume sera ouvert aux articles se situant dans les axes fondamentaux de la couverture thématique de la revue :

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Pour soumettre un projet d'article ou un article complet:

- consulter le site du GERFLINT et de la revue *Synergies Europe*:
<https://gerflint.fr/synergies-europe>
- prendre contact, avant le 30 juillet 2023, à l'adresse suivante:
synergies.europe.gerflint@gmail.com
- Un appel à contribution a été lancé en février 2023.

1. <https://www.scopus.com/sourceid/21100374322>

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 200 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Europe, n° 17 / 2022

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones : Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Europe, n° 17 / 2022

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Évreux - France - Copyright n° 24XM2E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2022

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Le numéro 17 de *Synergies Europe* veut relever les nouveaux défis de l'éducation en proposant des passerelles pédagogiques pour honorer ce tout est à faire, suggéré par Michel Serres. L'éventail des propositions s'architecture sur deux tréteaux mettant en valeur les productions artistico-pédagogiques. Le premier tréteau accueille les propositions rationnelles de chercheurs et aussi d'enseignants d'éducation préscolaire, du primaire, du secondaire... Le deuxième tréteau expose des histoires, des narrations qui, comme les paraboles et les contes, nous aident à comprendre que sur le chemin des arts et de la pédagogie, tout reste toujours à créer, à transformer et à représenter.

Marie-Noëlle Antoine