



Numéro de revue

2018

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Didactique des arts: acquis et développement

Rickenmann Del Castillo, René C. (guest ed.); Mili, Isabelle (guest ed.)

How to cite

Didactique des arts: acquis et développement. In: Formation et pratiques d'enseignement en questions, 2018, n° 23, p. 1–249.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:132252>

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 30.03.2023 13:03



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshp.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

<i>Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes</i> Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha	177
<i>Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles</i> Lara Laflotte et Philippe Wanlin	195
<i>Enseignement en classe multiâge</i> <i>Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants</i> Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet	213
<i>La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Introduction

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

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

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

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

1. Contact : Isabelle.Mili@unige.ch

2. Contact : rickenmandelcastillo@gmail.com



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

Recherches sur le travail enseignant

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

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

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

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



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

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

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

Enseignement et formation dans le domaine des arts

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



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

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

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

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



Les didactiques des arts comme domaine de recherches et de formation

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

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

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

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

Organisation de l'ouvrage

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



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

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

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

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



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



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

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

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



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

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



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

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

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



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

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



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

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

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

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



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



References

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



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