

# **RICKER Marie-Émilie**

Unité de didactique et de communication en histoire de l'art, Université catholique de Louvain, B 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

[marie-emilie.ricker@uclouvain.be](mailto:marie-emilie.ricker@uclouvain.be)

## **Former les professeurs d'histoire de l'art à analyser les œuvres d'art au musée**

La formation en didactique des futurs professeurs d'histoire de l'art comporte plusieurs volets. Pour répondre aux enjeux des programmes qui sont axés sur les compétences à acquérir par les élèves, il s'agit d'établir une pédagogie par objectifs qui vise des aspects cognitifs (savoirs et savoirs faire) et comportementaux. L'objectif essentiel des cours d'histoire de l'art est de donner confiance dans la pratique autonome des loisirs culturels et, tout particulièrement, dans la fréquentation des musées. Aussi, les futurs professeurs sont-ils formés à la pratique d'une méthode d'analyse des œuvres d'art, en situation directe, devant les œuvres d'art au musée. Le processus vise à favoriser la motivation des étudiants d'études universitaires (Viau, 1994, Bourgeois et Galand, 2006).

Pratiquement, il s'agit de favoriser une démarche qui repose sur le décodage des spécificités du langage plastique par une observation personnelle, sensible et attentive, de la réalité matérielle de l'œuvre. Le raisonnement favorise la démarche inductive et veut conscientiser les historiens de l'art des écueils des procédés déductifs liés aux connaissances théoriques préalables. En effet, trop souvent, les historiens de l'art souhaitent insérer l'œuvre dans un contexte de vastes connaissances théoriques et de généralités stylistiques qui peuvent tendre à remplacer l'observation concrète de l'œuvre. Lorsque l'élève écoute des explications qui mettent trop en avant des savoirs préalables, il se sent incompetent et conforté dans ses craintes de ne pas pouvoir décoder lui-même le langage artistique. Afin de modifier certaines habitudes apprises, les futurs enseignants doivent analyser des œuvres au musée, sans disposer d'informations spécifiques préalables. Cette situation fort inhabituelle par rapport à leur formation universitaire est vécue, à certains égards, comme inconfortable. Elle vise à ce que les futurs professeurs puissent expérimenter et transposer le vécu des élèves et des apprenants, lorsqu'ils sont confrontés aux œuvres d'art dans le monde muséal. Ces exercices d'analyse sont réalisés en groupe et donnent lieu à des discussions entre les futurs professeurs et leur enseignant. Cette méthode d'analyse est également à la base de la méthodologie que les futurs maîtres doivent développer pour préparer leurs propres leçons d'histoire de l'art durant les stages. Le dispositif de formation est balisé par la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés (Frenay et Bedard, 2004) et régulé par une évaluation formative (Cardinet 1988, Scallon 2000, Tardif 2006).

### **BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE**

Bourgeois E. et Galand B. (2006). (Se) Motiver à apprendre. Paris : Puf.

- Cardinet J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF Editeur.
- Frenay M. et Bedard D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau et M. Frenay (Dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval. p. 241-268.
- Ricker M.-E. (2008). Enseigner l'histoire de l'art à l'école : un luxe inutile ou une nécessité sociale ? In Actes du colloque international *L'école et le(s) savoir(s) la question du sens*. Sousse Salambo : Editions Sahar et Université de Sousse. p. 389-402.
- Ricker M.-E. (2006). Il faut savoir... Réflexion épistémologique sur la place et l'importance du contexte culturel dans l'analyse de l'œuvre d'art. In E. Cramer, M.-E. Ricker et P. Souveryns (Dir.). *Didactique de l'histoire de l'art et de l'histoire : divergences, convergences et complémentarités*. Liège : Editions du 17 mars – ACRP. p. 5-16.
- Ricker M.-E. (2001). La formation du guide-conférencier dans le curriculum de l'enseignant en histoire de l'art. In M. Allard et B. Lefebvre. (Dir.). *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*. Montréal : Ed. Multimondes. p. 79-86.
- Ruby C. (2002). *Les résistances à l'art contemporain*. Bruxelles : Editions Labor.
- Scallon G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent (Montréal) : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. 3e éd. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

ROUXEL Annie

Professeur en langue et littérature françaises

Université Montesquieu Bordeaux 4, IUFM d'aquitaine

CELAM Rennes 2

Être « d'abord et tout entier seulement odeur de rose... » (J. Gracq)

À la source de la relation esthétique

En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, la recherche sur la réception des œuvres – littéraires, plastiques – se caractérise par un changement de paradigme. Les investigations des chercheurs concernent moins l'œuvre elle-même et le discours analytique qu'elle suscite que la relation intime qui se noue dans la rencontre entre l'œuvre et le sujet. Autrement dit, il s'agit aujourd'hui de capter l'émergence des sensations, des affects, des mouvements de pensée qui affleurent au seuil de la conscience et vont constituer le terreau de l'expérience esthétique. Mais comment saisir des traces ce qui s'engage au cœur de la rencontre avec une œuvre dans ce lieu opaque qu'est la subjectivité du sujet ? Peut-on saisir ce qui est fugitif et mobile et constitue le matériau source de la relation esthétique ?

Au lycée, à l'université des démarches (novatrices, expérimentales) ont été conduites dans ce sens en 2008. Il s'agit tout d'abord d'apprendre à lire avec son corps, à ressentir les effets d'une œuvre, à « s'agrandir » en étant à l'écoute de soi dans sa relation à l'œuvre. C'est une posture – de disponibilité et d'empathie – une écoute flottante indispensable pour jouir de « l'aura » des choses et capter les tropismes qui surgissent. Un questionnaire, en réalité la mise en œuvre d'une forme de maïeutique, aide les sujets (lycéens, étudiants) à trouver les mots pour exprimer leur ressenti. Ces investigations vertigineuses découvrent aux sujets lecteurs ou amateurs d'art l'existence en eux-mêmes de ressources inexplorées qui vont être à l'origine de leurs intuitions interprétatives.

L'activité métacognitive, au cœur du dispositif, éclaire l'origine de l'émotion esthétique et en même temps l'enrichit.

C'est ce dispositif que je compte présenter.

BELLEMIN-NOËL, J. (2001). Plaisirs de vampires, PUF, Paris.

De Certeau, M.(1990) L'invention du quotidien 1. Arts de faire, Gallimard

Didi Huberman, G. (1992) Ce que nous voyons, ce qui nous regarde, Minit

RUPPIN Virginie, ATER, UMR EducPol, Université Lyon 2.

Croisement de discours et de conduites dans un

dispositif artistique en école maternelle et en école élémentaire

Comment se croisent les discours et les conduites individuelles/collectives,

spontanées/dirigées dans un dispositif artistique mis en place dans une école maternelle et dans une classe d'école élémentaire ?

Pour tenter de comprendre ce qui se passe en classe, ce que font les enseignants et les intervenants, nous avons tenté de saisir ensemble le dire et le faire, c'est-à-dire leurs paroles et leurs pratiques.

Pour cela, il est nécessaire de faire référence à un cadre théorique capable de tenir ensemble le dire et le faire, les principes et les actions, les intentions et les objets. La sociologie de la justification a

retenu notre attention par le fait qu'elle demeure précisément un moyen d'approcher le travail qui consiste, dans notre recherche<sup>1</sup>, à observer des situations artistiques et culturelles en présence de

l'artiste ou du médiateur et des élèves d'école primaire, et à analyser ce qui se dit et se fait dans les séances observées (comportements, actions, paroles) en refusant et en dépassant l'opposition

théorie/pratique, dire/faire, ou intentions/mise en œuvre. Nous avons précisément analysé les

principes de justification émanant des enseignants, mais aussi leurs actions, et leurs interactions

avec l'artiste ou le médiateur et avec les élèves. Sur le plan pratique, l'enquête se compose de trois étapes, un entretien semi-dirigé de contact avec le professeur des écoles puis de pré-observation,

une observation de séance, et enfin, un entretien de post-observation. Nous avons utilisé l'analyse

de contenu comme méthode d'analyse qualitative des entretiens et de l'observation.

Dans le cadre d'une première expérience esthétique, une artiste plasticienne en résidence dans une

école maternelle s'adressant à des enfants de quatre ans et un médiateur d'une structure culturelle

musicale, accueillant une classe à PAC musique d'école élémentaire, ont attiré notre attention. Nous

présenterons dans le cadre de ces journées d'études, le croisement de conduites des acteurs

travaillant autour de ces deux projets. Nous verrons que les enseignants de ces projets respectifs

font preuve d'un discours et de conduites pour le moins singulières et paradoxales. Notre hypothèse

serait que l'art, à l'école, semble parfois mis au service d'une rénovation de la forme scolaire<sup>2</sup>. En

effet, là où une artiste plasticienne propose une expérience esthétique dans une optique pédagogique

centrée sur l'épanouissement, la créativité et le développement de la personnalité de l'enfant, les

entretiens et observations menés dans le projet musique sont implicitement et paradoxalement

tournés vers le maintien des élèves, leur discipline et leur conduite (consignes, comptes-rendus,

exercices répétitifs...), témoins d'une forme scolaire prédominante.

Bibliographie

BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), De la justification. Les économies de la grandeur, Paris, Gallimard.

DEROUET J.-L. (1992), École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?, Paris, Métailié.

KERLAN A. dir. (2005), Des artistes à la maternelle, Lyon, SCEREN-CRDP.

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

VINCENT G. dir. (1994), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, PUL.

---

<sup>1</sup> Thèse en cours sous la direction d'Alain Kerlan, Université Lumière Lyon 2.

<sup>2</sup> Au sens de Guy Vincent dans *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

SCHERB André

PRAG à l'IUFM de Bretagne, site de Vannes, école interne de l'Université de Bretagne Ouest, Membre de l'Equipe de recherche EA 4010 « Arts des images & art contemporain » à l'Université Paris 8,

Responsable d'un groupe de recherche INRP intitulé Arts plastiques-arts visuels : penser l'agir.

Rencontre avec une œuvre picturale : un couplage avec l'altérité à travers une fable et un protocole

L'enseignement des arts et de la culture suppose une formation aux gestes professionnels. La rencontre avec l'œuvre dans le champ des arts visuels peut se faire par une approche intuitive, une approche réfléchie ou une approche documentée. Nous proposons d'une part une réflexion sur la gestion des échanges oraux et sur les outils la favorisant. D'autre part, nous souhaitons questionner les savoirs artistiques introduits et ajoutés au débat, au regard d'une pensée créatrice considérée comme l'articulation d'une fable et d'un protocole.

A partir de l'analyse de situations vécues d'échanges collectifs autour des œuvres et d'un apport théorique il est possible de repérer ce qui est à l'origine des propos contradictoires émis par le public. On constate fréquemment d'ailleurs une tendance à les évacuer au profit d'un consensus. Comprendre et gérer des expressions divergentes, dans l'instant, suppose des capacités d'improvisation qui peuvent être favorisées par une conscience des enjeux.

Une réflexion sur le phénomène de perception, à l'aide des neurosciences (Francisco Varela) permet de l'envisager comme un couplage avec le monde et non pas comme une simple captation d'informations. L'origine de la divergence provient du sujet et de son point de vue, de son histoire perceptive, affective et culturelle. Les échanges intersubjectifs mêlent spontanément trois plans d'approche qu'il s'agit de distinguer : l'œuvre dans ses caractéristiques formelles et matérielles, l'artiste et ses intentions et préoccupations, le regardeur et son approche rationnelle ou intuitive (René Passeron). Une construction collective de sens est envisageable, polysémique, complétée par l'introduction de savoirs ajoutés par l'intervenant. Mais que savons-nous sur les œuvres et sur les artistes ?

L'œuvre renvoie à une pensée créatrice qui résulte d'une dialectique entre une fable et un protocole. La fable construit du sens, aide à l'instauration de l'œuvre et contribue à la prise de conscience diffuse de l'intentionnalité artistique. Le protocole anticipe certaines conditions de l'aventure créatrice pour en fixer les règles du jeu. Ni la fable ni le protocole n'apportent de vérité sur l'œuvre. Mais repérer cette dialectique peut contribuer à enrichir la rencontre avec l'œuvre. L'une et l'autre proviennent d'une pensée profonde, non verbale et intuitive avant d'être soit formulée plastiquement par l'artiste soit énoncée par la parole des regardeurs (Pierre Vermersch, Claire Petitmengin). La pensée de la réception est alors à concevoir également comme une pensée créatrice, intuitive et réflexive. Une posture d'accueil est nécessaire à établir pour que cette pensée émerge.

La compréhension des phénomènes en jeu est l'occasion d'instaurer une nouvelle relation à l'« autre », l'altérité provenant de l'artiste et des autres regardeurs. Une empathie cognitive est sollicitée, nécessitant de penser avec l'autre, de façon inclusive et non pas contre lui.

Le regardeur, lors de sa première rencontre avec l'œuvre, produit à son tour une fable et un protocole, une pensée en construction et en transformation.

Mots-clés

Pensée créatrice, fable, protocole, perception, invention, intuition, savoirs artistiques, culture artistique.

Bibliographie

PASSERON, René, La Naissance d'Icare : éléments de poétique générale, Paris, Ae2cg Editions et Presses Universitaires de Valenciennes, 1996, p. 67.

PETITMENGIN, Claire, L'Expérience intuitive, Paris, L'Harmattan, 2001.

PICARD, Michel, La Tentation : essai sur l'art comme jeu, Nîmes, Jacqueline Chambon, 2002.

VARELA, Francisco, Invitation aux sciences cognitives, Paris, Seuil, 1996.

VERMERSCH, Pierre, « Approche du singulier », « L'entretien d'explicitation », etc. in Expliciter, n°30, Journal de l'association GREX, mai 1999 (site : [www.expliciter.net](http://www.expliciter.net)).



SOUVERYNS Patrick

Maître de conférences - Didactique spéciale (Histoire de l'art)

Université de Liège - Belgique

Former à l'approche de l'œuvre : de la verbalisation des émotions à l'empathie

Enseigner l'histoire de l'art nécessite de jeter un pont entre la réalité créée par l'artiste et les référents culturels de l'élève. Le développement de la motivation de l'élève, par l'expression et l'analyse de l'émotion ou empathie raisonnée, constitue un axe fort de la communication dans le domaine des arts. Forme de compréhension, l'empathie se définit par la capacité de percevoir et de saisir les sentiments d'autrui. Les acquis récents des neurosciences permettent d'aborder notre champ disciplinaire selon l'équation art, émotions et cognition. La notion d'empathie, qui trouve aujourd'hui des bases scientifiques et par là une définition fonctionnelle, nous apporte une approche dynamique de la création artistique.

Le «changement de point de vue» est devenu un point essentiel de cette approche didactique. Par exemple, travailler sur le célèbre tableau Les Ménines de Diego Vélasquez est l'assurance d'un voyage dans l'espace défini par le peintre – ce qui est «vu» – et par les différentes et nombreuses interprétations proposées de l'œuvre – l'extension du «vu». L'analyse de la réalité d'un espace défini et l'imagination comme prolongement de cet espace se marient pour conquérir une perspective allocentrée. Vélasquez nous convie à une grande fête de l'esprit, jeu d'idées dans un espace euclidien à construire et à interpréter. Ce tableau rend «intelligent» qui accepte le chemin défini par les regards du peintre au travail, de l'infante et des curieux qui les côtoient, multiples invitations à pénétrer dans un autre monde. Un saut dans l'espace, un saut dans le temps.

Le plaisir d'apprendre vient de l'aspect affectif de l'assimilation ou l'intégration sans douleur de nouvelles données. L'exercice que nous proposons est basé sur une approche ludique (Serio ludere) quel que soit l'âge de l'enseigné. L'«égocentrisme cognitif» est marqué par une centration «préférence/référence» et par un manque de différenciation des points de vue. Par une approche concrète de l'espace, notre objectif est de déplacer le phénomène de centration vers la décentration et de jeter les bases de l'«allocentrisme cognitif».

Bibliographie

- BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard (dir.), L'empathie, Paris, Éditions Odile Jacob, 2004.
- BOTTINEAU, Yves, Vélasquez, Paris, Citadelles et Mazenod, 1998.
- DAMASIO, Antonio, R., Spinoza avait raison. Le Cerveau des émotions, trad. de l'anglais (USA) par Jean-Luc FIDEL, Paris, Odile Jacob, 2003.
- HOUDE, Olivier, 10 leçons de psychologie et pédagogie, Paris, PUF, 2006.

THÉBERGE Mariette, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

La complexité de former de futurs maîtres à l'approche de l'œuvre dans le contexte de la Francophonie canadienne

Cette communication ouvre la discussion sur la complexité de former de futurs maîtres à l'approche de l'œuvre, à l'approfondissement de ce que sous-tendent l'expérience esthétique et la mise en œuvre du processus de création artistique en contexte scolaire.

S'inspirant de mon expérience à la formation à l'enseignement des arts auprès d'adolescents de douze à dix-huit ans, je pose tout d'abord la problématique de la motivation à enseigner les arts dans un contexte scolaire. Pour ce faire, je m'appuie sur les résultats d'une première collecte de données réalisée auprès d'enseignants de théâtre d'Ontario français où j'aborde la question du choc de la culture scolaire mise en confrontation avec la passion de l'art.

Par la suite, à l'aide d'exemples issus d'une deuxième collecte de données réalisée en Acadie, en Ontario français et dans l'Ouest francophone canadien auprès d'artistes professionnels de théâtre, j'approfondis des démarches possibles de collaboration entre les milieux scolaires et artistiques professionnels de manière à favoriser un dialogue sur et par l'art. Je traite alors d'accompagnement d'enseignants, de futurs maîtres et d'adolescents dans leur compréhension de ce qui est mis en jeu dans des situations d'apprentissage et une prise de conscience de la manière dont les personnes agissent et interagissent face à l'étrangeté. Je fais aussi part de moments significatifs qui permettent de saisir la part d'imprévu dans le scolaire et la nécessité de prises de risque pour y tailler une place au travail de l'imaginaire. La notion de communauté d'apprentissage, d'expérience et celle d'accompagnement servent d'ancrage au cadre conceptuel de ces projets de recherche. Les témoignages recueillis permettent d'analyser, dans une perspective systémique, comment la formation à l'approche de l'œuvre participe à l'expression et l'évolution artistique de communautés francophones minoritaires du Canada.

Bibliographie

Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.

Cifali, M., Bourassa M. et Théberge, M. (Dir.) (sous presse). *Accompagner : une éthique clinique*. L'Harmattan.

Laguardia, J. G. et Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.

Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (Dir.) *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (pp. 67-84). *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 104.

Sévigny, R. (2003). *Expérience*. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Ramonville Saint-Agne: Édition Erès.

Théberge, M. (2006). Le rôle de responsables de troupes dans des productions théâtrales au secondaire. In *The Universal Mosaic of Drama/Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*, 109-117.

Théberge, M. (2007). L'école comme lieu d'ancrage de la culture. *Québec: Revue de recherche en éducation musicale* (26), 25-38.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

VALLÉS Joan, Universidad de Gerona



RICKENMANN René, Université de Genève

Les savoirs de la formation ne sont pas (uniquement) les savoirs à enseigner. Analyse comparée de deux dispositifs de formation aux enseignements artistiques visant les débuts de la scolarité obligatoire

Notre présentation est centrée sur l'étude de l'activité d'enseignement des stagiaires en formation, et en particulier sur leur fonction de médiateurs de l'expérience (esthétique) des élèves (Aguirre, 2000). Nous abordons une série de questions didactiques à portée générique directement liées au champ de la formation en didactiques des futurs enseignants, que nous traitons à partir du cas particulier des enseignements artistiques. En effet, dans le cadre de la formation en didactiques, cette dimension générique se réalise à travers le traitement d'aspects spécifiques liés aux objets et pratiques de la didactique des arts comme champ disciplinaire de référence.

Problématique

Des recherches antérieures (Erausquin & Basualdo, 2004 ; Rickenmann & Schubauer, 2008 ; Rickenmann & Cordoba 2006) montrent que dans les dispositifs de stage les étudiants se trouvent à l'intersection de deux systèmes didactiques, celui de la formation professionnelle et celui d'enseignement-apprentissage avec les élèves de la classe qui les accueille comme stagiaires.

L'objectif central de ce travail est celui de décrire et d'analyser

la manière dont les étudiants-stagiaires réussissent ou pas à articuler les déplacements topogénétiques « étudiant (en formation)  $\leftrightarrow$  enseignant novice (à l'école) » qu'implique le dispositif de formation ;

le rôle que jouent les rapports aux objets et pratiques artistiques dans les phénomènes topogénétiques observés chez les étudiants-stagiaires, puis chez les élèves ;

Notre travail est guidé par les questions de recherche suivantes :

Comment circulent et se transforment les différents contenus artistiques entre le dispositif de formation et les dispositifs d'enseignement en classe ?

Quel est le rôle de la médiation enseignante dans les processus de construction des savoirs artistiques en classe ?

Les nouvelles conceptions sur l'art et son enseignement mettent en avant les concepts de réception esthétique et d'expérience esthétique (Rickenmann, 2006). Dans cette perspective historico-culturelle (Vygotski, 2001) et pragmatique (Dewey, 2005), les contenus à enseigner relèvent davantage des « dispositions à agir » liées aux objets et tâches du milieu didactique, que des objets et techniques « en soi ». Cette conception de l'art comme pratique socio-culturelle modifie profondément les types de contenus à enseigner, les types de tâche proposés aux élèves, la conception des rapports aux milieux didactiques... et les contenus et modalités de la formation.

Dans le cadre de la formation des enseignants, cette perspective plus pragmatique et historico-culturelle des savoirs à enseigner implique pour les étudiants stagiaires une prise de distance par rapport aux conceptions habituelles des enseignements artistiques, souvent centrées sur les objets et savoir-faire techniques. Dans la conception des tâches d'enseignement-apprentissage, elle remet notamment en cause le lien « artiste-œuvre » en tant que paradigme de référence pour les tâches scolaires de « production d'objets ».

Dispositif

Notre étude est centrée sur les rapports qui s'établissent entre deux ensembles de savoirs : les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner, dans la gestion des activités par les stagiaires. A partir d'une approche de type clinique du didactique, nous proposons l'analyse de quelques courtes séquences d'enseignement-apprentissage menées par nos stagiaires à l'Université de Genève et à l'Université de Gérone auprès de très jeunes élèves (école enfantine, 4-5 ans). Nous faisons l'hypothèse que le choix de ce degré d'enseignement facilitera la mise en évidence des deux aspects de la médiation enseignante que sont la médiation intramondaine élève-milieu et la médiation interrelationnelle enseignant-élève-s.

Nous vidéoscopons des séquences d'enseignement-apprentissage et recueillons différents types de traces pouvant éclairer nos analyses, notamment, les planifications et les travaux d'élèves. Chaque séance de la séquence fait ensuite l'objet d'une réduction sous forme d'un synopsis retraçant les

principales phases de son déroulement, ainsi que l'occurrence d'épisodes remarquables du point de vue méso/chrono ou topo-génétiques. Finalement, nous repérons et transcrivons pour effectuer une analyse microgénétique, les principaux épisodes nous permettant de comprendre les processus liés à :

la gestion enseignante des rôles et places enseignant-élève, mais aussi, les déplacements topogénétiques expert-novice liés à la construction des savoirs ;  
l'émergence et transformation des contenus d'enseignement.

#### Discussion

Sur la base des observations réalisées, nous proposons de discuter la pertinence des concepts issus de l'étude de l'action enseignante et du modèle de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007).

Nous discuterons de la pertinence de ces concepts pour comprendre les difficultés des stagiaires à gérer la double dimension de la médiation enseignante qui se traduit, dans les pratiques de classe, par une conception « magique » des tâches (Amade-Escot, 2003) qui renforce le caractère de prescription de ces dernières et se traduit par des difficultés à interpréter et à réguler l'activité réelle des élèves.

#### Références

Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra

Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches* (pp. 240-264). Paris: Editions de la revue EPS.

Erausquin C; Basualdo, M.-E. (2004). *Universidad Y Proceso De Profesionalización: Encuentros Y Desencuentros Formación académica y desarrollo de competencias para la acción profesional*, ponencia IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, 7, 8 y 9 de octubre de 2004 - Tucumán, Argentina. Artículo consultado en Internet septembre 2007

Mercier, A., Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M.-L (2000). How social interactions within a class depend on the teacher's assessment of the various pupil's mathematical capabilities, a case study. *International Review of Mathematics Education*, 32 (5), p 126-130.

Rickenmann, R. & Cordoba, A. (2008). Les tensions entre le contrat de formation et le contrat d'enseignement. L'analyse des pratiques comme outil d'évaluation formative dans les dispositifs en alternance. In: 20 COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ADMÉE EUROPE, 2009, Ginebra.

Actes du 20 Colloque international de l'Admée Europe : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes; Evaluations en tensions. CD-Rom, Genève: FPSE & Admée Europe.

Rickenmann, R. & Schubauer, R. (2008, sous presse). Un dispositif expérimental de formation aux gestes professionnels. Réseau Education Formation (REF), Université de Genève, septembre 2004. Paris : l'Harmattan

Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. *Mei, L'Harmattan (Paris)*, v. 24-25, p. 155-163.

Sensevy, G. & Mecier, A. (sous la dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires.

Vygotski, L.-S. (2001). *Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre psicología*, en *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Antonio Machado Libros.

Van Beveren Julien

Assistant du Professeur Jean-Louis Dumortier

Université de Liège

Service de Didactique des Langues & Littératures françaises

A propos des difficultés qu'éprouvent les futurs enseignants  
à rédiger un exemple de jugement de goût

Au cours des années 2003-2004 et 2004-2005, le professeur Dumortier a dirigé une recherche-action dont l'objectif était de mettre à la disposition des enseignants de français du secondaire des

exemples de dispositifs d'apprentissage relatifs, notamment, au développement de la compétence de motiver, dans une forme scolaire déterminée, un jugement de goût portant sur une œuvre d'art (littérature, théâtre, cinéma, peinture). Estimant que la conception de tels dispositifs implique une réflexion sur les difficultés que devront surmonter les élèves pour effectuer les tâches scolaires propres au développement de la compétence en question, et que le fait d'accomplir soi-même les tâches n'est pas la plus mauvaise manière de nourrir cette réflexion, il a demandé aux professeurs participant à la recherche de rédiger des jugements de goût motivés qui puissent donner aux élèves une idée claire des performances attendues (Dumortier & Marion 2005, Dumortier, 2006a et b). Cette recherche ayant mis en évidence la peine qu'éprouvaient les maîtres, rompus par l'université à des pratiques de commentaire impersonnelles et non fondées sur leur propre conduite esthétique (Schaeffer, 1992, Michaud, 1999) à fournir de tels exemples, le professeur Dumortier a jugé opportun d'initier les futurs enseignants de français, dans le cadre de son cours de didactique, à l'écriture du jugement de goût et d'inclure dans la tâche à fonction certificative qui conclut la formation, la rédaction d'un tel jugement.

Je fonderai donc ma communication sur l'examen d'un corpus de jugements de goût rédigés par les étudiants qui terminent leur maîtrise en langues et littératures romanes à finalité didactique. Je m'attacherai à cerner quelques difficultés éprouvées par ces derniers et je tenterai d'en rendre raison.

#### Bibliographie

Dumortier, J.-L. & Marion, C. (2005). Deux compétences pour rendre possible un partage de valeurs, paru dans le CD Rom des Actes du neuvième colloque de l'AiRDF.

Dumortier, J.-L. (2006a). Compétences de communication, jugement de goût et jugement de valeur. Informations pédagogiques, n°59.

Dumortier, J.-L. (2006b). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. Repères, n°34.

Michaud, Y. (1999). Critères esthétiques et jugements de goût. Nîmes : Jacqueline Chambon.

Schaeffer, J.-M. (1996). Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe. Paris : Gallimard.

VASSILEVA-FOUILHOUX, Biliana

Docteur en Arts de spectacle, La Sorbonne Nouvelle – Paris III

MCF, LEI, STAPS, Université de Lille 2

Enseigner la théorie et la pratique de l'improvisation en danse

par le CD Rom Improvisation Technologies du chorégraphe William Forsythe et le CD Rom

Material for the Spine de Steve Paxton

Mots-clés :

Logiciels, ludo-éducatif, danse, improvisation, éducation artistique

Résumé :

Les questions principales que nous allons aborder dans cette communication sont les suivantes:

comment formaliser et enseigner la pratique de l'improvisation en danse? Comment approcher l'œuvre chorégraphique de William Forsythe à travers le CD Rom Improvisation Technologies? et comment approcher celle de Steve Paxton à travers le CD Rom Material for the Spine ?

Dans une étude comparative nous allons dégager les spécificités de l'approche pédagogique de ces deux chorégraphes/pédagogues, conceptualisé sous la forme de CD Rom.

L'introduction d'un travail sur l'improvisation en danse comme une pratique réflexive dans le domaine de l'éducation artistique nécessite le développement d'un modèle descriptif de cette pratique dans l'enseignement de la danse dans le supérieur. Notre but est de proposer un qui peut être exploité par les enseignants pour soutenir l'activité réflexive de leurs étudiants. Les questions principales de notre recherche portent sur la confrontation entre le ressenti intime et le regard extérieur, sur le travail d'appropriation du corps dans la pratique d'improvisation en danse, proposés dans les CD Rom avec comme objectif la découverte d'une motricité libre et spontanée.

Méthode:

Les hypothèses que nous avons construites sont basées sur l'observation participante et sur l'étude systématique des comportements d'un sujet dans une situation donnée qui permet de répertorier les façons d'agir et gérer les situations d'apprentissage (la destination spatiale du mouvement, son intensité, sa durée, sa « mélodie cinétique »). Il s'agit d'observer des compétences d'improvisation dans leur contexte en les reliant à chaque instant aux situations d'émergence durant lesquelles elles apparaissent.

#### Bibliographie

ECO Emberto.1991 « Freud et l'ordinateur » in Nouvelles technologies. Un art sans modèle ?, Art Presse, n.12 spécial hors série

LEVY Patrice.1990 Les technologies de l'intelligence, Paris : La découverte, 1990

HAFFNER Nik. 1999 « Observer le mouvement » in Danse et nouvelles technologies, Nouvelles de danse n 40/41, édition Contredanse, Bruxelles

KAISER Paul. 1999 Steps. Ghostcatching, New York:The Cooper Union School of Art

ODENTHAL Johannes. 1994 “ Ein Gespräch mit William Forsythe ” in Ballett international/Tanz actuel 2

VASSILEVA FOUILHOUX Biliana. 2007 “L'improvisation chez William Forsythe:une approche singulière”, thèse de doctorat, soutenue le 27 mai à l'Université de Paris III-La Sorbonne Nouvelle, UFR Etudes théâtrales