



HAL
open science

Analyse d'un projet d'éducation artistique et culturelle : jeux didactiques et institutionnalisation

Sylvain Fabre, Fanny Delmas

► To cite this version:

Sylvain Fabre, Fanny Delmas. Analyse d'un projet d'éducation artistique et culturelle : jeux didactiques et institutionnalisation. 1^{er} Congrès de la théorie de l'action conjointe en didactique La TACD en questions, questions à la didactique, 2019, Rennes, France. hal-03259902

HAL Id: hal-03259902

<https://hal.science/hal-03259902>

Submitted on 10 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse d'un projet d'éducation artistique et culturelle : jeux didactiques et institutionnalisation

Sylvain FABRE

ESPE Créteil, laboratoire CIRCEFT-ESCOL – EA 4384

Fanny DELMAS

Centre national de la danse

Mots clés : éducation artistique, méthode d'enseignement, comportement et personnalité, créativité ; transmission de la danse

Résumé : La communication voudrait rendre compte d'une recherche collaborative en cours menée avec l'équipe du pôle Éducation artistique et culturelle du Centre national de la danse (CN D, Pantin). Le projet « Constellation », qui fait l'objet de cette recherche, regroupe les actions d'éducation artistique et culturelle en danse avec un ensemble de classes, de centres de loisirs et de groupes de jeunes du champ social et sanitaire : les élèves participent à un parcours composé d'ateliers avec un artiste chorégraphique, d'ateliers conduits par les médiatrices du CN D et de sorties culturelles. Ce dispositif complexe est significatif des modalités d'action en EAC. Il interroge la possibilité d'une action effective de formation des élèves dans un temps qui, même s'il est étiré dans ce projet reste limité. Face aux défis de l'EAC et à l'ampleur des enjeux éducatifs, artistiques et sociétaux inhérent à ses pratiques, la communication interroge la pertinence d'une approche fondée sur la TACD, en termes de jeux didactiques et d'institutionnalisation pour aller au-delà d'une expérience artistique événementielle. Comment amener l'élève à relier pratiques artistiques, apprentissages scolaires et vie quotidienne pour qu'il développe sa puissance d'agir ? Ces notions seront saisies et interrogées au regard de leur pertinence en EAC.

Key-words: art school, art education, teaching method, behaviour and personality, creativity, dance teaching.

Abstract : The paper would report on ongoing collaborative research with the National Arts Center's Dance (CN D, Pantin). The project "Constellation", which is the subject of this research, brings together several artistic and cultural education activities in dance with a set of classes : students participate in a series of workshops with a dancer, workshops conducted by CN D team of art education and cultural outings.

This complex device is significant of the modalities of action in EAC. It questions the possibility of effective training of students in a time that, although stretched in this project, remains limited. Faced with the challenges of the EAC, the paper questions the relevance of a TACD-based approach, in terms of 'didactic games' and 'institutionalization'. How to go beyond an event experience and bring the student to build meaning between artistic practices, learning and everyday life to develop his power to act ?

1. L'EAC comme institution ?

Peut-être plus encore que dans les autres domaines d'enseignement, il est intéressant d'interroger l'EAC en termes d'institutions et d'institutionnalisation :

- a) L'éducation artistique repose sur la complémentarité d'une pluralité d'intervenants : enseignants, artistes, médiateurs. Chacun des partenaires s'inscrit dans une tradition de pensée et une identité professionnelle distinctes qu'il est souvent difficile d'articuler.
- b) Le projet de formation artistique interagit pour les élèves avec des pratiques culturelles déjà présentes, souvent liées aux industries culturelles de masse. La compréhension de ce qu'est « l'art » varie en fonction des expériences socialisatrices antérieures. D'une certaine manière, il existe toujours incertain « capital de familiarité » chez les élèves, mais qui peut conduire à un malentendu sur la visée artistique du projet et à un conflit entre représentations de l'art.
- c) En se situant à la limite du technique et de l'idéologique, en impliquant des savoir-faire, des valeurs, des références nombreuses et qui restent souvent implicites, les arts voient une prégnance de l'expérientiel, de l'intuitif, qui conduit à une résistance à l'objectivation.
- d) Les projets EAC se déploient sur une durée relativement courte, même si le projet Constellation se caractérise par son ambition et sa durée. Cette durée courte devrait intervenir, en particulier dans le cadre des Péac, en interaction avec les apprentissages scolaires ordinaires construits depuis la maternelle. On constate néanmoins une difficulté à mobiliser les expériences antérieures et à dégager des savoirs qui puissent être investis dans le projet.
- e) En tant qu'éducation à la recherche et à la créativité, l'EAC sollicite l'activité de l'élève, en supposant souvent une autonomie qu'elle cherche à développer. Or comme le rappelle Sensevy, « l'autonomie de l'élève est directement reliée à l'étude. En tant qu'autonomie didactique, elle suppose dans la classe un certain rapport aux objets de savoir et à l'ignorance, un certain rapport au temps et à la mémoire, un certain rapport aux autres, un certain rapport à l'institution au sein du contrat didactique » (*Institutions Didactiques*, 4^e couverture).

La notion d'institution vient ainsi interroger l'EAC. Si « chaque institution est un système symbolique que le sujet s'incorpore comme style de fonctionnement, comme configuration globale, sans qu'il ait besoin de le concevoir » (*Institutions Didactiques*, p.17), il s'agit de montrer comment l'EAC peut constituer une institution, faisant partager des significations à un ensemble de personnes différentes, et permettant l'action autonome et coordonnée d'une pluralité d'acteurs. C'est le modèle privilégié d'action en EAC est le projet (circulaire Péac), il reste à savoir comment la mise en œuvre de projets s'articule à une institutionnalisation du domaine artistique. Si l'EAC vise une réelle formation humaine et non seulement des réalisations ponctuelles, c'est en permettant aux élèves de s'inscrire dans une institution.

2. Apports de la TACD

La TACD paraît offrir un outillage notionnel qui aide à favoriser cette institutionnalisation. Elle s'inscrit dans l'interaction entre l'élève et les situations d'apprentissage, en aidant à prendre en compte à la fois l'intérêt, les dispositions et les capacités des élèves en même temps que les caractéristiques épistémologiques et culturelles du domaine. Elle aide à interpréter les situations du point de vue du déplacement des élèves et des actions d'enseignement qui les privilégient ou qui les restreignent.

On pensera ainsi l'institution à la fois comme acquis et institué et comme processus instituant ; pour reprendre Merleau-Ponty, cité par Sensevy, les institutions sont « ces événements d'une expérience qui la dote de dimensions durables, par rapport auquel toute une série d'autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire... » (ibid., p.17 - Sensevy commentant : « l'institution est ainsi ce qui naît dans le jour après jour expérientiel, et qu'on s'incorpore », p.19).

Comment favoriser le processus d'institutionnalisation en EAC ? Comment reconnaître les institutions où sont déjà pris les élèves (groupes de pairs, pratiques artistiques juvéniles par exemple) et mobiliser les différents acteurs pour donner accès aux institutions liées à la danse contemporaine ? On fait l'hypothèse que la notion d'institution aide à interpréter le comportement des élèves et à orienter l'ensemble des actions de formation en favorisant leur cohérence. D'une manière conjointe, penser le projet EAC comme constitution d'une institution favorise la construction de milieux d'apprentissage dans lequel l'élève est acteur et où l'ensemble des éléments du milieu sont pris en compte. (élève, intervenant, savoir,

environnement, temporalité, mémoire didactique...). De même que celle de jeu didactique (caractérisé par un ensemble de règles définitoires et de règles stratégiques, et permettant progressivement la formation d'un « sens du jeu ») aide à clarifier les activités proposées dans les différents temps du projet et à les articuler. Un double éclairage est donc attendu : éclairage de l'EAC par l'appareil notionnel de la TACD, en même temps qu'une interrogation en retour des notions de la TACD par les pratiques propres à l'EAC.

3. Présentation de Constellation

Constellation est un dispositif créé par le pôle Éducation artistique et culturelle du Centre national de la danse. Porteur d'une double mission de développement de parcours à une échelle locale et d'une mission de ressources sur la médiation de la danse au niveau national, le pôle EAC expérimente au sein de ses projets des manières de faire éducation artistique et culturelle et partage ses explorations par le biais d'outils, de formations et de ressources.

Initié à l'automne 2018, Constellation propose à vingt groupes de jeunes du champ scolaire, péri-scolaire, sanitaire et social de la Seine-Saint-Denis un parcours augmenté autour d'une question commune : « Comment habiter son corps en relation à l'autre et l'espace ? ». Chaque groupe traverse une multiplicité de pratiques (huit jours de stage au CN D composé d'ateliers de pratique artistique et d'ateliers de médiation, un atelier parent-enfant, une conférence sur le corps, une visite de musée, deux spectacles de danse) qui aboutissent à une journée de rencontres avec d'autres groupes et une présentation publique. La dimension d'expérience est évidemment importante dans le projet : déplacement physique dans des lieux nouveaux (le CN D et différentes institutions culturelles), rencontre avec des espaces et des personnes du monde de l'art, mise en situation de chercher et de « produire » sur la danse... Chacun cherche à aller au-delà de ces capacités et de ces présupposés en produisant des effets réels, qui ne sont pas toujours faciles à objectiver (« habiter son corps en relation à l'autre et à l'espace » en particulier cette année). Dès lors, comment rendre effectif le projet éducatif, comment déplacer les élèves dans leur relation à eux-mêmes, à l'espace et à la société ?

Le projet rencontre en son sein les problématiques sus-nommées en EAC : travailler un même objet avec une multiplicité d'acteurs, avoir des objectifs éducatifs ambitieux, voire irréalisable sur un temps court, proposer des pratiques artistiques éloignées du quotidien des élèves et faire vivre de nombreuses expériences sans toujours les nommer. À travers cette

recherche collaborative, l'outillage notionnel de la TACD est un soutien aux problématiques posées.

4. La notion de jeu, entre valeur métaphorique et caractère didactique opératoire.

Face aux défis de Constellation, le modèle du jeu didactique a soutenu l'analyse des activités conjointes. Il a été un outil de questionnement des pratiques existantes : ce que l'on cherche, les critères du gain ; les règles définitoires ; les règles stratégiques ; puis un cadre de production de nouvelles pratiques. L'intérêt de cette approche est de concilier une explicitation des finalités et des modalités de l'apprentissage avec le caractère « mouvant » (pluriel, subtil...) du domaine. Il est aussi de partager un cadre didactique commun, support à l'échange entre adultes encadrants et à l'expérimentation de pratiques.

Nous présentons ici deux jeux, menés par une médiatrice du CN D : « la sieste » et « l'expérience du regard ». « La sieste » débute les ateliers de médiation situés en après-midi. Son enjeu (sens du jeu) est de détendre le corps et l'esprit afin d'être disponible pour les activités qui s'en suivent. La médiatrice invite chaque élève à trouver une place dans l'espace, à s'allonger, à fermer les yeux (règles définitoires). La médiatrice débute ensuite une lecture de textes sur le corps et la danse sur une durée d'une quinzaine de minutes. Dans une des variantes du jeu, l'écoute d'un spectacle de danse avec la consigne d'imaginer la danse a été proposée. Pour réussir le jeu, l'élève doit rester allongé sans bouger, en silence et détendre l'ensemble de son corps (règles stratégiques). Cette sieste sensorielle cherche à développer chez les élèves la sensibilité, l'écoute corporelle, la capacité à se relaxer et la capacité à se projeter dans un imaginaire à partir de textes ou de sons.

« L'expérience du regard » travaille sur l'analyse d'œuvres. Les élèves sont invités à focaliser leur regard sur une notion précise, abordée dans un jeu précédent. Les notions (corps, geste, mouvement, partenaire, espace, recherche), sélectionnées par la médiatrice, sont tirées au sort par les élèves. Un extrait d'œuvre chorégraphique est regardé et analysé à partir d'une première notion. Puis, la classe est séparée en deux et regarde le deuxième extrait à partir de deux notions différentes. Une discussion s'en suit et les notions sont échangées entre les groupes pour une deuxième observation de l'extrait avec ce changement de paramètre. Pour le troisième extrait, le choix de la notion à observer est laissé à discrétion de l'élève. L'expérience du regard

cherche à développer la capacité à analyser une œuvre à partir d'une notion de la danse, construit une familiarité de l'élève avec des œuvres de l'histoire de la danse et participe au développement de liens par les élèves entre leur propre pratique artistique et des œuvres inscrites dans l'histoire de l'art. L'analyse de cet atelier fait apparaître les difficultés des élèves à se réapproprier des outils d'analyse issus d'autres arts : par exemple, l'analyse d'une œuvre plastique, l'analyse de textes littéraires... Est-ce que les jeux sont spécifiques à chaque art ? Ou encore, peut-on en déduire que l'absence de « tissage » révèle un manque d'institutionnalisation au sein des autres apprentissages ou encore au sein du projet Constellation ?

Ces observations nous amènent à nous interroger sur l'articulation de ces jeux pour qu'ils s'institutionnalisent chez l'élève. Dans le temps court des ateliers, doit-on être attentif à construire les jeux par succession ? Cela voudrait dire par exemple travailler par un jeu chaque notion utile à l'analyse d'œuvres ou encore mettre en place une pratique de conscientisation de la respiration avant de passer au jeu « sieste », succession qui paraît peu réalisable dans le temps cours des ateliers. Dès lors, les jeux seraient à penser dans un enchâssement que va construire l'élève dans son parcours (un jeu d'atelier chorégraphique correspondant avec le jeu d'analyse d'œuvres où des états de corps similaires à ce qui a été pratiqué sont montrés aux élèves ? Si tel est le cas, comment amenons-nous l'élève à comprendre cet enchâssement proposé par les différents intervenants ? La médiatrice qui accompagne le projet serait-elle la personne garante de cette compréhension ou cet enchâssement gagnerait-il à être nommé et travaillé par tous les intervenants et enseignants en amont du projet ?

5. Institutionnalisation et emblématisation

Une question complémentaire à celle de la structuration des activités en jeux didactiques est celle de la compréhension progressive par les élèves du projet, de l'institutionnalisation de la classe et des jeux par des activités complémentaires d'explicitation et de structuration du vécu de la classe. Comment faire avancer les élèves vers la compréhension des capacités d'action que l'on recherche ? Comment passer du temps vécu au savoir construit ? Quel travail d'accompagnement des élèves et de retour sur les temps d'activités ? Ces questions touchent la compréhension des enjeux (quelles activités réflexives et de structuration proposer) mais aussi les objectifs (convergeants ou divergeants) que les formateurs donnent au projet la communication entre eux et le temps accordé à ce travail réflexif...

La notion d'emblématisation paraît particulièrement propice. Pour une part, l'emblématisation se définit comme le geste d'ostension qui met en évidence, dans le continuum de la classe, des objets à repérer, identifier, remémorer. La notion précise celle de sémiologie, en pointant vers la double sémiotisation, du contrat didactique et du milieu. Cette notion d'emblématisation est moins technique dans sa formulation que celle de sémiologie et elle peut être partagée par des personnes extérieures au champ didactique. Elle insiste aussi sur l'articulation de la signification et de la valeur : un emblème, c'est quelque chose de fort, à quoi on se réfère.

Si l'explicitation des situations et des enjeux est peut-être encore plus difficile en EAC que dans d'autres disciplines, l'emblématisation traduit ce qui fait souvent la dynamique des activités : des moments forts, empreints d'émotivité, des expériences humaines importantes. Si la TACD montre l'importance des processus de sémiotisation dans l'interprétation des situations, la notion d'emblématisation souligne la difficulté de ces sémiologies tout en montrant la possibilité de mettre en chantier ces processus à partir d'un geste d'ostension, du découpage dans le continuum temporel d'un moment spécifique.

NB : l'intérêt de la notion d'emblématisation par rapport à celle de sémiologie est peut-être de mettre en avant l'interaction entre le formateur et les élèves. Le processus de sémiotisation par les élèves est toujours partiel et incertain ; il demande une énergie particulière du formateur, où l'ostension se fait avec conviction en même temps qu'avec la conscience de la fragilité et de l'impact des interprétations. Le travail d'institutionnalisation est un processus long ; il faut savoir s'inscrire dans sa durée.

Quels gestes d'emblématisation mettre en œuvre ?

a) L'emblématisation pour nourrir la mémoire didactique de la classe.

Pour une part, l'emblématisation renvoie au travail des formateurs : par exemple, un artiste qui montre un enfant dans un état de corporéité attendu et qui l'exemplifie auprès de tous. Dans la diversité des actions des élèves, dans la succession souvent rapide des activités, l'expertise des formateurs met l'accent sur une trouvaille peut-être peu vue par les élèves, faite de manière non consciente. Mais l'emblématisation est aussi, et peut-être d'abord, celle des élèves. Interroger

ce que les élèves ont retenu, ce qui leur paraît important, c'est apprendre d'eux ; mais c'est aussi prendre acte de la réalité des connaissances et des représentations, définir le terrain de l'action éducative.

Les temps réflexifs montrent d'ailleurs l'intérêt et les limites des métaphores dans le projet artistique. Ainsi l'analyse des composants d'un spectacle comme mise en évidence d'une « recette ». Faut-il conserver cette image de la recette ou non ? Un élève écrit sur son cahier : « aujourd'hui, j'ai fait une recette ... ». L'exemple de la première année interroge les consignes d'écriture dans le journal de bord qui seraient les plus fructueuses. À la suite des constats de cette année, cette question mérite réflexion. On reprendra, après Sensevy, la remarque de Vygotski selon qui : « pour le jeune enfant, penser signifie se souvenir ; mais pour l'adolescent, se souvenir signifie penser » (cité p.173). Il y a bien de processus distincts et complémentaires, qui seront accentués en fonction des âges : de la remémoration vers la pensée, et de la construction d'une interrogation vers l'interrogation réflexive du souvenir.

b) L'emblématisation pour donner accès au monde de la danse.

À cette première emblématisation, il faut peut-être en ajouter une seconde. Il y a une emblématisation nécessaire pour montrer ce qu'est la danse, et indiquer le domaine où l'on veut conduire les élèves. Ceci est probablement spécifique aux enseignements culturels et artistiques : d'une part, le domaine n'est pas vraiment connu (ce qui se fait dans la danse contemporaine, ce que propose l'artiste intervenant) ; d'autre part, il y a concurrence entre des acceptions différentes (danses des cultures juvéniles par rapport à celle proposée au CN D). Comment caractériser le champ ? Quels éléments prélever sur le domaine pour les montrer, et pour en faire des repères dans la compréhension des finalités recherchées ? Il est nécessaire de « nourrir », d'explicitier les types de pratiques que l'on recherche et avec quoi on dialogue. Comme indiqué à propos des jeux, il y a une sorte d'ostension, qui est assumée par les adultes comme manifestations de la culture recherchée ; mais il y a une autre emblématisation qu'il peut être intéressant de dévoluer aux élèves, celle qui fait retenir certains aspects des œuvres. On constaterait donc une sorte de récursivité des emblèmes. L'extrait de chorégraphie vaut emblème du monde de la danse : il manifeste un monde des formes, une recherche, une possibilité d'inventer. Mais cet extrait doit être perçu comme tel : une chorégraphie qui montre des corps dénudés sera aussi interprétée comme emblème d'une dépravation morale. Il faut

donc pointer ce qui est pertinent dans l'extrait, emblématiser ce qu'il faut regarder : moins le sein que la posture, non pas les costumes mais les portés, même si ultérieurement les costumes pourront être observés comme des moyens de la création en danse.

c) L'emblématisation pour instituer l'élève comme sujet du domaine

Une troisième forme d'emblématisation est peut-être celle qui consiste à proposer aux élèves des outils de création partitionnels ou un enchaînement de mouvements de danse. Une chorégraphie courte, mémorisable, en solo ou en groupe, réalisable partout... On peut avancer le principe que l'artiste propose des outils d'écriture du mouvement en laissant les élèves choisir ceux qu'ils préfèrent, et qui seraient pour eux une sorte de « signature » en tant que danseurs. Cette proposition peut être rapprochée de l'élaboration par les élèves de problèmes des fractions : il s'agit d'engager une position de conception par rapport au domaine, de le reformuler par rapport à une problématique personnelle. De même, comme le pointe Sensevy, il y a non seulement une emblématisation des activités mais aussi, dans le cours du projet, des « exercices emblématiques » qui valent comme particulièrement significatifs pour l'enseignant, et qui sont suffisamment repris et approfondis pour aider à leur appropriation par les élèves – une appropriation qui vaut comme prise sur le domaine. Un apport de la TACD est aussi de souligner l'importance des dispositifs de dévolution de la tâche, en promouvant l'initiative de l'élève, son rôle dans l'avancée de l'étude. Le journal de bord est un moyen de lui donner la parole ; la proposition d'« outils chorégraphiques » ou la transmission d'exercices emblématiques des élèves à d'autres élèves sont des aspects complémentaires, et probablement plus forts : une réflexion sur l'accueil des propositions et la relance du projet à partir d'elles serait judicieuse.

Conclusion

L'exemple de l'EAC et des projets artistiques en EAC éclairent d'un jour spécifique le « travail d'institutionnalisation » caractéristique de tout projet éducatif. Il traduit l'importance du temps, nécessaire à la formation des habitudes et à la familiarisation avec un domaine, en même temps qu'il interroge les moyens qui aident à favoriser ce processus. L'expérience de Constellation montre combien l'éducation artistique révèle et accentue toute perspective culturelle sur les apprentissages, à savoir l'activité de l'élève, en ce qu'elle sollicite sa mémoire,

personnelle, et qu'elle détermine les arrière-plans (Chopin, 2016) de l'activité.

Pour une part, le travail repose sur un accompagnement, une consolidation des activités qui aident à construire une mémoire didactique, en percevant les propriétés du domaine : le travail est ici *a posteriori*, dans l'emblématisation du vécu de la classe. Mais, un apport de la TACD est aussi d'insister sur l'intérêt et la possibilité d'« accélérateurs », qui créent le désir d'expérimenter et d'apprendre chez les élèves, en « organisant méticuleusement les failles du réseau » (*Institutions didactiques*, p.258) où sont pris les élèves. La relation avec l'artiste peut-être un tel accélérateur, en concrétisant un ensemble de valeurs, d'œuvres, de pratiques. D'autres leviers sont explorés : les lieux même (déplacement au CN D à Pantin, dans les différents studios ainsi que dans plusieurs institutions culturelles) ; certaines œuvres emblématiques montrées ; peut-être aussi certains processus de recherche, certains outils d'écriture ou mouvements de danse. Le travail d'institutionnalisation se situerait donc dans une tension entre consolidations et anticipations.

Au total, le projet artistique travaille dans une contradiction entre la nécessité du temps pour construire des habitudes (« l'habitude exprime le pouvoir que nous avons de dilater notre être au monde, ou de changer d'existence en nous appropriant de nouveaux instruments », Merleau-Ponty, 1945, cité dans *Institutions didactiques*, p.44), des habitudes qu'il faut penser de manière dynamique donc, par rapport au temps toujours limité du projet. Si le partenariat pose la question de ce qui se construit dans la longue durée de la scolarité obligatoire, le projet donne à penser des « institutions brèves » qui aient un pouvoir d'initiation, d'ouverture.

Références bibliographiques

SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques*. Paris : P.U.F.

CHOPIN M.-P. (2016), Anthropologie de la diffusion des savoirs, *Éducation et didactique*, 10-3, 45-57.