



HAL
open science

Culture et création : approches didactiques

John Didier, Grazia Giacco, Sabine Chatelain, Raphaël Brunner, Séverine Desponds, Thierry Dias, Nicole Goetschi Danesi, Anja Küttel, Moira Laffranchini Ngoenha, Vincent Marbacher, et al.

► To cite this version:

John Didier, Grazia Giacco, Sabine Chatelain, Raphaël Brunner, Séverine Desponds, et al.. Culture et création : approches didactiques. John Didier; Grazia Giacco; Sabine Chatelain. Université de technologie de Belfort-Montbéliard, 2018, Coédition UTBM – HEP Vaud - Éditions Alphil, Michel Olinga, 979-10-91901-33-8. hal-04208103

HAL Id: hal-04208103

<https://hal.science/hal-04208103v1>

Submitted on 15 Sep 2023

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.

Public Domain

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia Giacco et Sabine Chatelain



 utbm

hep/ haute
école
pédagogique
vaud



ÉDITIONS
ALPHIL

PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

COÉDITION

UNIVERSITÉ DE TECHNOLOGIE DE BELFORT-MONTBÉLIARD / HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE VAUD / ÉDITIONS ALPHIL

Culture et création :
approches didactiques
Sous la direction de John Didier,
Grazia Giacco et Sabine Chatelain



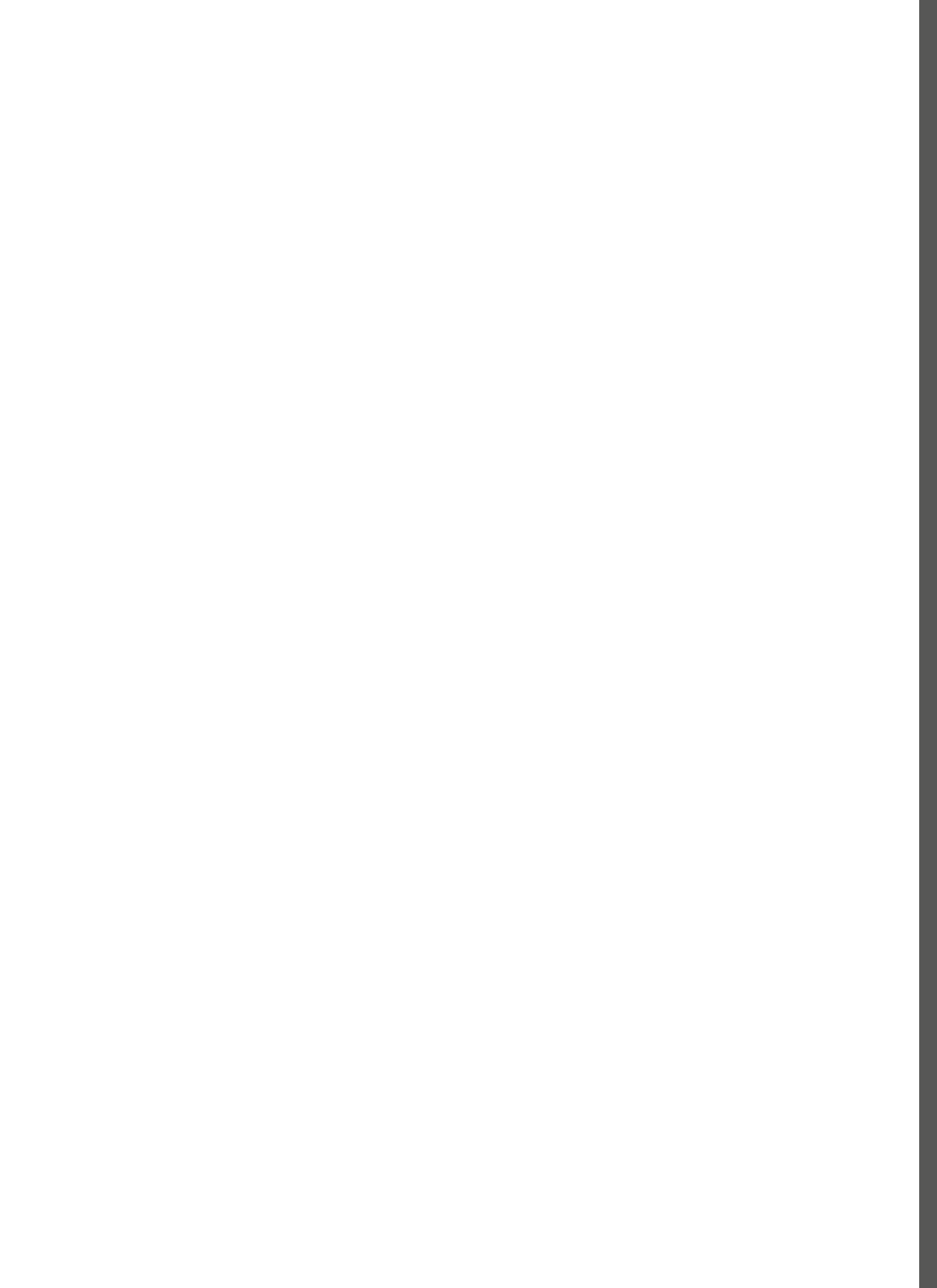
Cet ouvrage fait partie de la collection
Coédition : UTBM – HEPv – Alphil

Diffusion en France : FMSH-Diffusion
Diffusion en Suisse : Editions Alphil-Presses universitaires suisses

© Université de technologie de Belfort-Montbéliard, 2018
ISBN : 979-10-91901-33-8 – Prix : 9,90 € TTC

Culture et création : approches didactiques

**Sous la direction de John Didier,
Grazia Giacco et Sabine Chatelain**

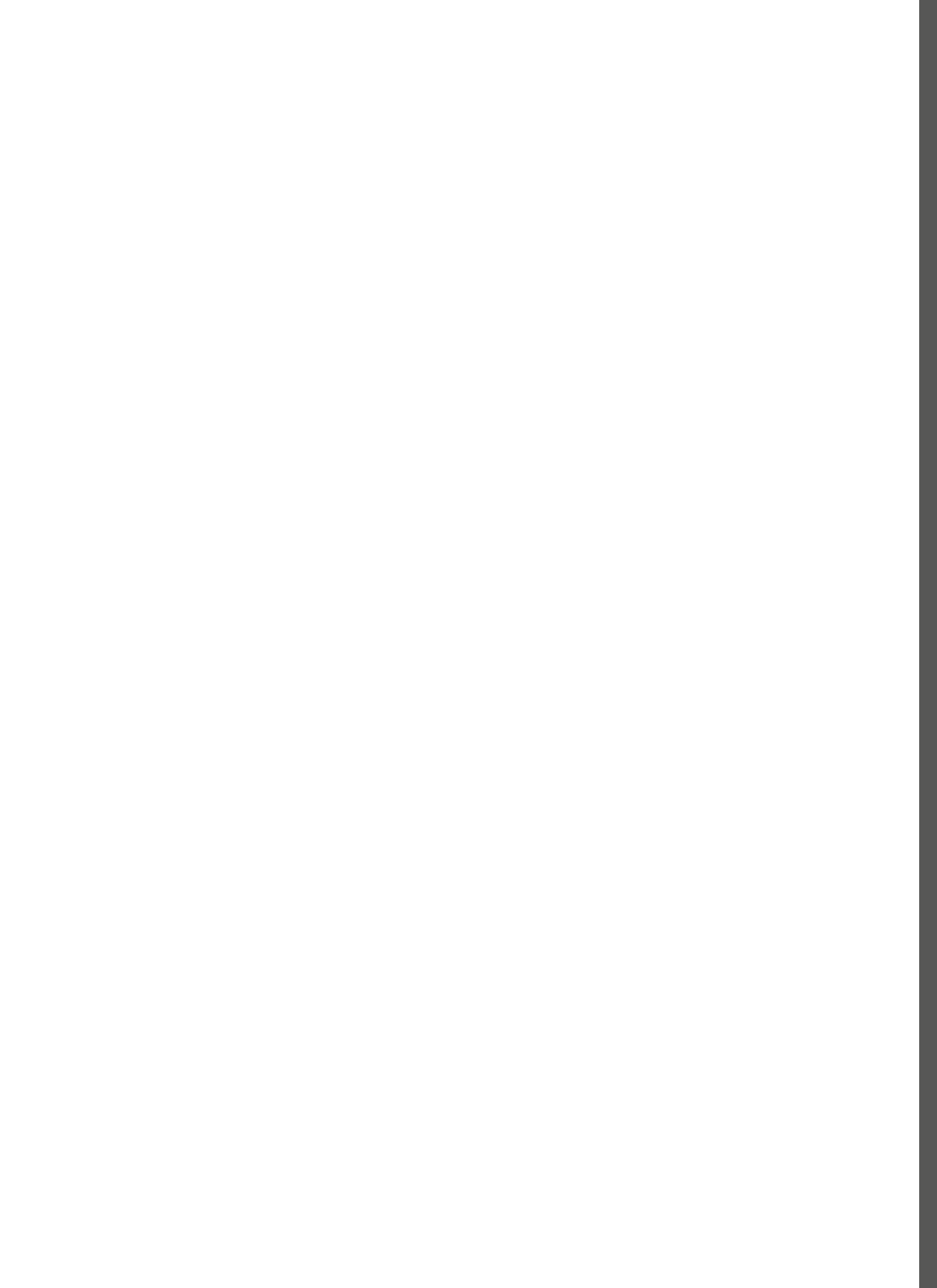


Sommaire

Sommaire

Introduction. Entre culture et création :	
questionner l'espace de création du savoir	15
<i>John Didier (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
<i>Grazia Giacco (École supérieure du professorat et de l'éducation [ESPE], Université de Strasbourg, EA3402 ACCRA – Approches contemporaines de la création et de la réflexion artistiques. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
Une barque sur l'océan : entre culture et création	29
<i>Grazia Giacco (École supérieure du professorat et de l'éducation [ESPE], Université de Strasbourg, EA3402 ACCRA – Approches contemporaines de la création et de la réflexion artistiques. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
Construire des mathématiques : un rêve inaccessible ?	47
<i>Thierry Dias (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques des mathématiques et des sciences de la nature)</i>	
L'enseignement de la création (littéraire) : enjeux et méthode	63
<i>Yves Renaud (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactique du français)</i>	
L'art comme dispositif de production : culture et création	83
<i>Raphaël Brunner (Haute École Pédagogique du canton du Valais, École cantonale d'Art du Valais [ECAV]. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
Culture et création en éducation nutritionnelle	97
<i>Yvan Schneider (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	

Des activités manuelles aux activités créatrices et manuelles, création et transformation d'un objet culturel, historique et technique	111
<i>John Didier (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
« Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances	131
<i>Séverine Desponds (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques des sciences humaines et sociales)</i>	
La culture, source de création ?	145
<i>Moira Laffranchini Ngoenha (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes. Groupe de Recherche en Éducation et Pédagogie Interculturelle [GREPI])</i>	
Des références culturelles pour stimuler les processus de création – entrave ou aide ?	165
<i>Sabine Chatelain (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche pédagogie et psychologie musicale. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
Témoignages	
Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice. Cultures, langues, environnements et représentations pour construire des dispositifs d'apprentissage au moyen de l'Art et de la Technologie à l'école	185
<i>Anja Küttel (Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, Unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie/Fachdidaktik Design und Technik)</i>	
<i>Vincent Marbacher (Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, Unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie/Fachdidaktik Design und Technik)</i>	
Le musée de classe : de l'instruction à la création	195
<i>Nicole Goetschi Danesi (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé	207
<i>Tilo Steireif (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])</i>	
Table des matières	219



Introduction John Didier et Grazia Giacco

Entre culture et création :
questionner l'espace de
création du savoir

Entre culture et création : questionner l'espace de création du savoir

John Didier et Grazia Giacco

« *N*otre héritage n'est précédé d'aucun testament », écrivait René Char (CHAR, 1946 : p. 190). Hannah Arendt, dans la préface de *La crise de la culture* (ARENDR, 1954/1972), reprendra cet aphorisme et nous conduira à une réflexion poignante sur la condition de l'homme moderne et de sa difficulté à se positionner dans la continuité de l'histoire : coupure, rupture dans la continuité temporelle de la tradition et de la culture. Comment allons-nous – chercheurs, didacticiens, formateurs, artistes – recueillir et interpréter les bribes de ce déchirement qui interroge nos pratiques et nos recherches ? En effet, la pratique de l'art et la pratique de la conception d'objets techniques, tout en gardant leurs champs de compétences, se retrouvent réunies par la confrontation constante et quotidienne au passé (tradition, filiation, héritages) ainsi que par la poussée créatrice d'un futur proche : « *Créer, c'est toujours créer un avenir. Cela n'implique nullement qu'une création soit sans passé* » (PASSERON, 1989 : p. 155).

C'est alors sur ce point de passage entre le passé et le futur, dans ce présent sans cesse renouvelé, dans cet interstice fertile, que la création s'insinue, d'abord, puis s'instaure, puisant ses racines dans l'ombre du terreau culturel, repoussant les limites imposées par la tradition et déployant sa singularité. Tendre notre réflexion entre les deux pôles *culture* et *création* signifie, d'une certaine manière, faire vibrer une corde, mettre en résonance des dynamiques spatio-temporelles multiples, comme affirmait Passeron : « *Créer, c'est donner l'existence à un objet qui rayonne* » (*Ibid.* : p. 179). Étant donné l'ampleur du champ sémantique du mot *culture* – sens philosophique, sociologique, anthropologique... –, nous allons rester à l'écoute de ce rayonnement qui traverse les époques et les lieux et qui superpose des traces de créations, de gestes, d'esthétiques et de langages artistiques.

Cet ouvrage collectif questionne l'espace situé entre *culture et création* en privilégiant des éclairages de didacticiens à partir de recherches et de pratiques en didactique. Investiguer ce passage entre la culture et la création induit de prendre en compte la nature kaléidoscopique de la culture (GIACCO, 2018), car celle-ci incarne le plus vieux des caméléons conceptuels (MORIN, 2007). Dans cette perspective, il semble nécessaire de resserrer les domaines qui y sont rattachés en allant au-delà du mythe qui voit en elle un grand salut : vérité, sagesse, bien-vivre, liberté, créativité (MORIN, 1973). Pour Morin, la culture possède « *un sens anthropologique* [concerne tout ce qui est acquis et inné], *un sens sociologique* [comme culture d'une société ou d'une ethnie donnée] et *un sens élitiste* [“culture des cultivés, humanités”, philosophie, arts, etc.] » (MORIN, 2007 : p. 1). Selon Polin, la culture possède également trois sens : un premier sens actif « *en prenant le sens d'une action où l'homme cultive et se cultive et également une application primitive dans l'art de cultiver, de faire croire et fructifier les plantes, la nature, en la maîtrisant et y ajoutant* » (POLIN, 1993 : p. 36) ; un second sens passif, où chaque individu « *est l'œuvre conjointe de ses propres aptitudes, de l'influence du milieu dans lequel il naît et grandit et du libre usage qu'il fait de ses dons et de ses réactions au monde extérieur et à ceux qui l'entourent* » (Ibid.) ; et un troisième sens, également passif, qui désigne « *l'intégral des cultures que chacun des individus qui coexistent au sein d'un ensemble stable, contribue à transmettre, promouvoir, à ordonner à partir de l'état antérieur de cette culture globale de ce Zusammenhang culturel, de cet ensemble interdépendant* » (Ibid. : p. 37).

Les trois sens du mot *culture* proposés par Polin (1993) font émerger une spécificité à faire croître chez l'individu des éléments existants ou en devenir, dans une dynamique active, voire créatrice. L'influence du milieu sur l'individu et sur sa capacité à participer à son développement, par son interaction avec le monde environnant, fait émerger dans la culture une spécificité de mise en relation et de mise en résonance. Le mécanisme de transmission intrinsèque à la culture, transitant par l'individu qui associe sa culture à la somme des cultures existantes, fait apparaître une dynamique de circulation entre ce qui est déjà là, ce qui s'agrège et ce qui s'accumule à l'existant.

Deforge (1993) distingue à son tour trois approches du terme *culture*. Une première approche « *en tant qu'ensemble défini qui est observable sous l'angle des structures (organisations sociales, religieuses ou productives), de ses fins (en collectant et en décrivant les objets, les croyances, les rites, les tabous, les pratiques et les religions), de ses pratiques (pratiques sociales de tel groupe humain, pratiques culinaires), de son contenu matériel (productions décoratives artistiques ou utilitaires), de son contenu communicationnel (les langages, les*

gestuelles, les postures), d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de pratiques propres à un champ déterminé » (Ibid. : p. 22). Puis, une seconde approche qui entrevoit la culture comme « une réflexion sur... », qui est l'approche « des philosophes et "des humanistes", voire des psychologues qui définissent la culture comme le résultat d'une réflexion sur un champ de culture (au sens ethnographique). En ce sens, la culture, "réflexion sur..." surmonte ; elle fait sienne ce qui apparaît comme trait caractéristique, ce qui émerge des ensembles précités » (Ibid. : p. 24). Enfin, une troisième approche qui, de manière psychologique, la définit « comme une capacité à se situer par rapport à ou à réfléchir sur un champ de savoirs et de pratiques » (Ibid. : p. 26). La culture en regard de la création nous amène ici à orienter notre faisceau kaléidoscopique sur la manière dont elle nous amène à créer, à structurer et à transmettre le savoir :

« La culture réside dans un état mixte, elle est le savoir plus une aptitude à structurer le savoir. Le savoir n'est pas fait que du présent, il englobe aussi le passé et même, pour une part, le futur. La culture est donc une aptitude à créer, dans l'épaisseur du savoir, des lignes de force, des courants qui relient les faits et les prolongent au-delà du présent » (DEFORGE, 1993 : p. 19).

Aussi, nous questionnons au gré des différents chapitres cette compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Ce même savoir qui est défini par Douglas (1986/2004) en tant que construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution. À la fois dépersonnalisation, décontextualisation, détemporalisation, le savoir peut être formulé, formalisé, validé et mémorisé (LAPARRA et MARGOLINAS, 2010). Il convient dès lors de porter sur lui un autre regard et de le concevoir comme un processus dynamique et non statique (BART, 2015). C'est donc par la création que les auteurs vont investir cette épaisseur du savoir en questionnant les productions issues de nos cultures qui participent à la création de celles-ci. De ce fait, il semble utile de rappeler le postulat de Simondon (1989) sur la technique exclue de la culture. Ce constat met en évidence la portée d'universalité culturelle et son cloisonnement en tant que genre avec ses règles et ses normes fixes qui tend à instituer la culture en tant que discipline (SIMONDON, 1989).

Postulat que nous retrouvons également chez Deforge (1993) qui propose à son tour d'activer dans la culture son état transversal et pluri-disciplinaire : « La culture n'est ni scientifique, ni littéraire, ni spécifique, elle est intégration de données diverses, faculté de les mettre en résonance » (DEFORGE, 1993 : p. 19). Dès lors, l'approche proposée par cet ouvrage

consiste à réhabiliter cette portée d'universalité contenue dans la culture et à aborder celle-ci en tant que capacité de mise en résonance du savoir entre l'individu et son objet. Pour se faire, il convient d'adopter un changement de posture aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant (GIACCO, DIDIER & SPAMPINATO, 2017). Tour à tour, les auteurs ravivent des dynamiques de création contenues dans la culture car, par définition, la culture est une création humaine, un artefact :

« Une culture est une œuvre, une création "artificielle" et comme toutes les œuvres nées de la liberté des hommes, chaque culture a une originalité historique qui fait d'elle une réalité historique unique. Elle est créée par des hommes qui constituent un ensemble suffisamment interdépendant pour que ses membres soient en relations, en réactions réciproques sous quelque part dans un espace géométrique contingent et dans la durée d'une longue suite de générations » (POLIN, 1993 : p. 43).

Rappeler son sens premier où la culture est active (POLIN, 1993), c'est revenir sur le mécanisme d'organisation et de structuration des éléments issus de nos créations, de ces débris d'événements humains (LÉVI-STRAUSS, 1962). Ainsi, mettre en relation et hybrider les éléments de l'existant éparées, répandus ici et là, pour mieux investiguer les sens, les significations et les usages de nos productions, comme un tissage méticuleux. À l'instar de l'artisan¹ fabriquant son objet à partir de la matière préexistante, cette *prima materia* qui contient en elle la substance donnant lieu à toutes les formes possibles (MÉTRAL IN POIRIER, 2015 : p. 118).

Dans cette perspective, les auteurs proposent différentes approches didactiques qui questionnent différentes disciplines scolaires à travers leur fonctionnement, leur mode de structuration sur le long terme, leur manière de catégoriser, d'organiser les contenus en matière (REUTER, COHEN-AZRIA, DAUNAY, DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2007). Ces mêmes matières scolaires qui, au fil de l'ouvrage, vont être étirées de leur nature initiale et des représentations traditionnelles pour être teintées de culture et de création.

1. À entendre dans le sens *démiurgos* de Platon (MÉTRAL IN POIRIER, 2015).

Grazia Giacco débute son article par une traversée sonore en nous renvoyant à la pièce pour piano de Maurice Ravel, *Une barque sur l'océan*. Par cette entrée, elle pose un cadre dans cet ouvrage, celui d'une combinaison kaléidoscopique des termes *culture/création*. C'est par la création, et la méthodologie de la création, qu'elle déploie le sens actif de la culture qui permet de basculer du savoir, de la tradition, vers la création. Aussi, il convient de mettre en relation l'acte esthétique avec l'action poïétique (le faire). L'approche didactique qui est proposée s'irrigue des pratiques de création associées aux axes de la recherche-création pour favoriser la production de savoirs par les pratiques artistiques et par l'expérimentation. Dans cette perspective, elle met en évidence la *reliance* (LE MOIGNE, 2008 ; MORIN, 2004) qui permet d'articuler complexité et transdisciplinarité et qui amène à rechercher dans, entre, à travers, les différentes disciplines. La création devient, dès lors, une pratique de la *reliance* invitant l'apprenant à faire pour comprendre. En réhabilitant la portée universalisante contenue dans la culture, l'auteur préconise une pratique musicale qui réaffirme le réel de l'intuition, de l'imaginaire, de la sensibilité et du corps dans la mobilisation des connaissances.

Thierry Dias centre sa réflexion sur la mise en œuvre de situations d'apprentissages mathématiques qui proposent à l'apprenant des tâches de construction dans l'espace. Celles-ci donnent lieu à des créations humaines qui facilitent la construction d'un nouveau point de vue sur les objets sensibles grâce à un accès progressif. Son postulat didactique met en évidence un double enjeu : celui du monde sensible qui permet d'accéder aux choses et celui des concepts par lequel on accède aux savoirs. L'approche didactique proposée consiste à représenter des concepts mathématiques en vue de mieux les appréhender. Pour cela, il convient de partir, pour l'apprenant, des processus de re-création qui permettent de décrire les processus de mise en œuvre des connaissances dans l'expérience de projets d'élaboration d'objets (créations géométriques). L'élève positionné en posture d'auteur est amené à résoudre des problèmes mathématiques en mobilisant sa créativité dans un milieu adapté. Dans cette logique, il convoque aussi bien l'expérience esthétique, plastique et technologique, par une mise en relation de ses connaissances testées et éprouvées par l'expérimentation.

Yves Renaud Propose un enseignement de la création à travers la mise en œuvre d'une pratique de l'atelier d'écriture. Il dresse un constat critique sur l'utilisation de la créativité comme synonyme de création. À partir de ce constat, il questionne le rôle de l'école et sa possibilité de former des

créateurs capables de participer à la construction de la société tout en étant capable de la repenser. L'auteur suggère de dépasser la créativité par la création littéraire. De cette manière, l'atelier d'écriture engendre un espace de liberté. Cet espace est rendu possible par des contraintes motivantes, en stimulant l'imagination et en contournant la question de l'inspiration, tout en désacralisant le geste de l'écrivain. Oser écrire, explorer le langage et prendre conscience de son pouvoir créateur, c'est déclencher le désir de raconter en vue de basculer dans le monde de la création. L'adoption d'une posture d'auteur amène à la construction d'une image de soi dans son discours pour exercer une influence sur son allocataire. Pour se faire, il convient de revendiquer un propos et des choix formels dans ce temps de production. La posture d'auteur, constitutive de l'acte créateur, induit l'élaboration d'une pensée propre. Pour susciter cette posture chez l'apprenant, l'enseignant se doit de porter, à son tour, une attention esthétique à l'objet en lui conférant le statut d'œuvre d'art.

Raphaël Brunner questionne la construction des objets artistiques en regard des dispositifs techniques. Il propose une compréhension de la culture en tant que dispositif capable de créer et de transmettre des valeurs, voire de les imposer, notamment dans le cadre scolaire. Repenser la culture en termes de dispositif consiste à revenir sur cette spécificité à produire des objets divers, à les créer, par reproduction et invention, puis de les voir entrer dans une sphère qui les sépare de leur production donnant lieu à une réappropriation culturelle. L'auteur interroge une didactique de l'art plus communément désignée en tant qu'histoire de l'art, capable d'engendrer de la subjectivation des dispositifs d'enseignement et de la représentation d'un regard. Son approche didactique de l'histoire de l'art met en évidence le développement d'une subjectivité de l'histoire confortée en partie avec celle de l'art. Aussi, il privilégie la réintégration de l'expérience et la distanciation des différents dispositifs au sein de l'enseignement de la culture artistique et de l'histoire de l'art.

Yvan Schneider pose un regard sur les sciences de l'alimentation en vue de mettre en perspective les enjeux didactiques d'une approche novatrice qui considère d'abord l'objet culinaire dans sa dimension culturelle, en complémentarité de sa valeur nutritionnelle. Aussi, il propose une entrée dans l'éducation nutritionnelle en privilégiant un décloisonnement de la discipline. Par cette approche didactique, l'élève apprend à décider et à agir en tant que citoyen capable d'effectuer des choix, dans une logique de consommation. De plus, il revient sur le rôle primordial du *faire* intégrant la notion du plaisir (renouant *désir* et *plaisir*, *savoir* et *savoir*). L'approche

proposée positionne l'objet culinaire à mi-chemin entre dimensions culturelles et valeurs nutritionnelles. Par la mobilisation d'une triade « Culture, Alimentation et Société », l'auteur apporte des éléments de réponse à une réalité de la discipline scolaire et aux visées de la formation des enseignants. Son article questionne également l'objet culinaire en tant qu'objet culturel dont les différents éléments permettent de mieux cerner cette construction d'une entrée dans les savoirs dans une logique pluri-disciplinaire. Pour Yvan Schneider, l'objet culinaire, déployé en tant que fait social total, devient le lieu privilégié pour agir, se nourrir et se construire.

John Didier investigate la discipline scolaire des activités créatrices et manuelles enseignées en Suisse romande, en privilégiant la superposition entre éclairages historiques, sociologiques et didactiques. Il questionne la construction d'une discipline scolaire en accédant aux différentes strates du savoir. L'investigation sur le passé permet de mieux identifier l'apparition d'objets d'enseignements spécifiques à l'enseignement des disciplines techniques. L'apparition de l'enseignement de ces disciplines en Suisse romande remonte à la fin du XIX^e siècle. Elles retracent différentes tensions entre « culture intellectuelle » versus « culture manuelle » au niveau de la représentation de la transmission des savoirs pour les enseignants. L'apparition de nouveaux savoirs liés à l'enseignement des gestes techniques oriente ces disciplines dans une logique utilitariste et professionnalisante qui déstabilise les limites naturelles et traditionnelles assignées à l'école. Aussi, l'auteur interroge ces disciplines techniques à l'aide des notions d'ouverture et de fermeture dans une logique de demande sociale. Cette articulation entre ouverture et fermeture de l'école face aux demandes sociales engendre des dynamiques de circulation et de sédimentation.

Séverine Déponds apporte un regard didactique sur l'enseignement des faits religieux aux jeunes élèves. Elle interroge les limites d'un dispositif d'enseignement qui encourage la création de « bricolages » en vue de s'approprier des éléments de savoirs dispensés par les sciences des religions. Aussi, les « bricolages » préconisés par les manuels d'enseignements scolaires se voient questionnés dans leur dimension interculturelle et inter-religieuse. Se pose la question de la place de l'investigation culturelle des faits religieux en amont de la production qui permettrait à l'apprenant une meilleure compréhension des traces culturelles issues de nos civilisations. L'auteur décloisonne l'enseignement des faits religieux en privilégiant l'expérimentation, mais également leur représentation et leur analyse. Par l'investigation des faits religieux, l'élève apprend à

entrer dans une autre logique de mise en relation des savoirs en permettant d'exercer des capacités transversales qui facilitent les procédés de fabrication de la culture.

Moira Laffranchini propose une piste de réflexion en s'appuyant sur une entrée anthropologique de la culture des arts et de la formation des futurs enseignants pour comprendre la notion de création. Son regard anthropologique nous offre un détour par l'ailleurs, permettant de mieux comprendre l'ici et la manière dont les choses se font ailleurs pour relativiser les pratiques de chez soi. En partant d'une tradition musicale d'un groupe ethnique Chopi (sud du Mozambique), elle questionne l'usage du *timbila*, ce xylophone en bois, pour mieux comprendre la place de la création à l'intérieur d'une culture ou la tradition en est le fondement. Ce regard sur la création propose l'idée d'une culture reliée où la recherche musicale arrive à l'injonction de la création comme variation, invention, renouveau et constitution d'un nouveau savoir. Son approche anthropologique de la création du savoir amène à déployer une conception dynamique de la culture. Celle-ci permet à l'individu de mieux s'inscrire dans son contexte de vie, de s'intégrer à un espace culturel donné et de trouver des solutions à un problème donné. Solutions qui empruntent au métissage, à l'hybridation, à l'interculturalité, bref, d'autres entrées dans la création.

Sabine Chatelain questionne la création en revenant sur le processus de réalisation et le rôle des références culturelles dans le cadre d'une approche interdisciplinaire. Dans son approche didactique, la création se caractérise comme le résultat d'une combinaison d'actes et d'idées déjà existantes. Chaque acte de création renvoie au fond à un acte de transformation, combinant ce qui existe déjà pour faire émerger des idées nouvelles. En reprenant la notion de transformation esthétique en tant que vecteur de création, l'auteur questionne cet apport dans la formation des futurs enseignants. Dès lors, elle intègre la référence culturelle pour faciliter l'appropriation d'une posture d'auteur pour l'étudiant, amené à concevoir sa propre production à partir d'une ou plusieurs œuvres existantes. Dans cette approche, le statut de l'œuvre endosse la fonction de modèle de création sans pour autant être considérée comme modèle de statut fixe. Inscrire l'œuvre dans une généalogie, c'est activer celle-ci en tant que source d'un dialogue créatif. Positionné en auteur, l'étudiant apprend à interpréter de manière subjective, au détriment de toute objectivité relative. Ceci participe au processus d'analyse de l'objet pour faire advenir celle-ci en une création potentielle.

Anja Küttel et Vincent Marbacher abordent l'articulation entre culture et création par un témoignage et un dialogue réflexif sur leurs pratiques de formateurs en didactique des activités créatrices et manuelles à la Haute École Pédagogique du canton de Fribourg. Tous deux exposent une réflexion sur le processus de création orientée sur les relations entre la culture du créateur et son processus de création. Dans le cadre de la formation des futurs enseignants généralistes, les séminaires en activités créatrices et manuelles sont dispensés en langue française et en langue allemande. Par la création, ces espaces de formation dépassent l'échange culturel et linguistique pour introduire une compréhension de l'autre, dans sa différence et sa spécificité, en s'appuyant sur la production d'objets. Dès lors, une thématique de création proposée aux étudiants en formation devient le lieu de réflexion et de production articulant perceptions symboliques, esthétiques et fonctionnelles. Dans cette dynamique active et créatrice, ces échanges s'irriguent des héritages et des représentations culturelles divergentes et complémentaires. Ainsi, le processus de création se nourrit de la culture de l'autre donnant lieu à une culture enrichie et métissée.

L'approche didactique en arts visuels proposée par **Nicole Goetschi** se concentre sur l'apport du musée de classe dans la formation des enseignants. Situé à mi-chemin entre la médiation culturelle et les pratiques de création artistique, le musée de classe est investigué comme lieu de compréhension et de création de savoirs. Ce dispositif didactique articule approches affective, plastique et culturelle dans lesquelles l'élève développe des expériences collectives et individuelles à partir des œuvres. Cette approche facilite l'appropriation d'une œuvre artistique en vue de dépasser sa compréhension historique et culturelle. Dans cette logique, l'élève devient auteur de nouvelles connaissances en participant activement au processus de construction du musée de classe. Édifié collectivement dans une dynamique de partage du savoir, le musée de classe facilite les échanges, les réflexions, les analyses et les prises de position. Ainsi, l'apprenant entre dans une dynamique de création d'un objet collectif qui facilite l'appropriation d'une œuvre commune en articulant altérité, transmission et partage de savoirs.

Tilo Steireif développe dans son approche de la didactique des arts visuels une pédagogie de projet. Celle-ci relie pratiques des arts et pratiques pédagogiques en abordant le thème de *l'Utopie et de la quotidienneté*. Ce double projet a regroupé à la fois le travail artistique de Nils Norman, de Tilo Steireif, du groupe d'artistes Microsilons, mais également des travaux

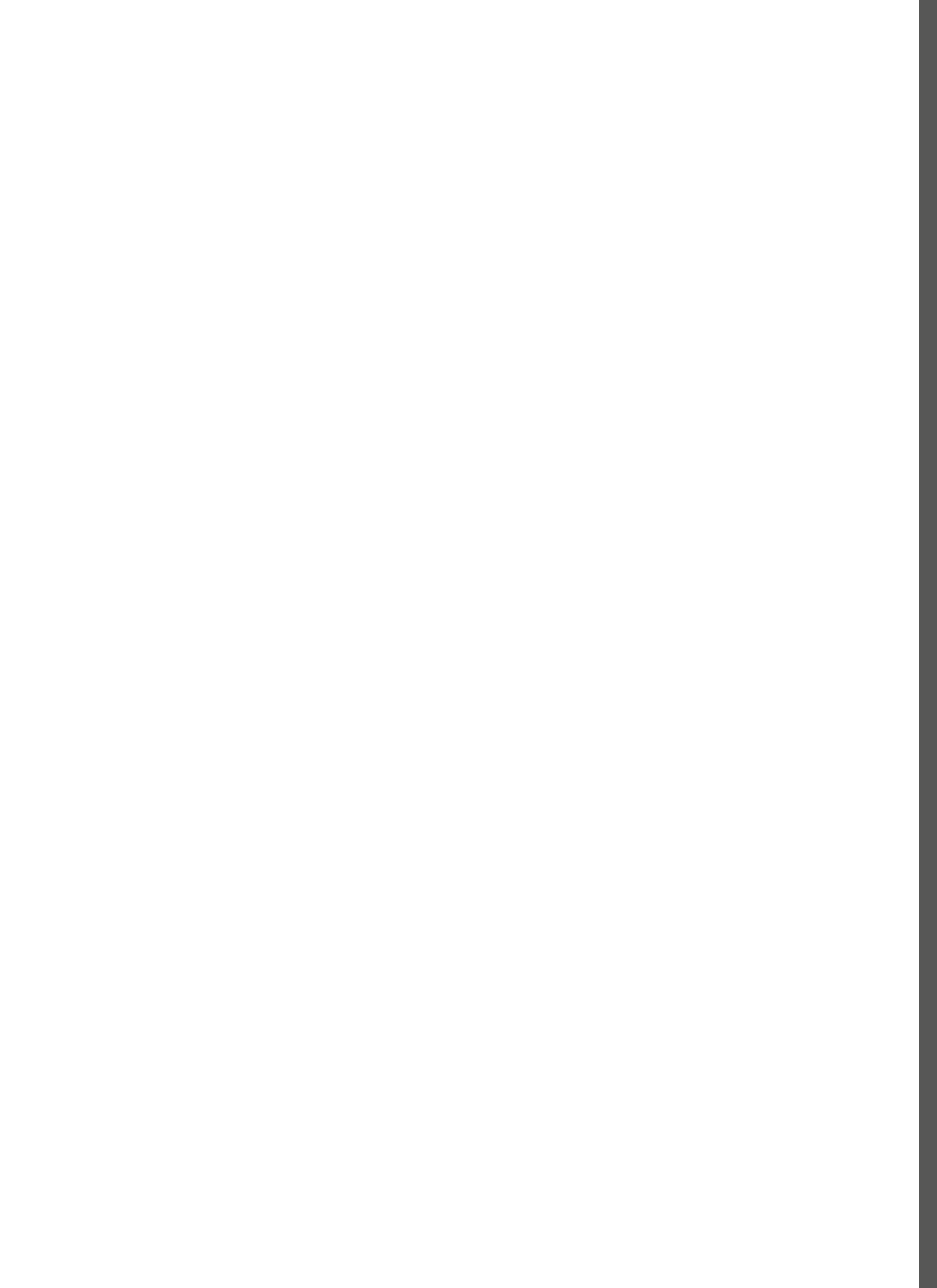
de plusieurs classes du canton de Vaud. Ces différents travaux artistiques et pédagogiques ont été exposés au Centre d'art contemporain de Genève en 2009. De ce témoignage émerge un autre regard sur l'enseignement des arts visuels qui réaffirme la spécificité de cette discipline à transmettre des outils de réflexion et d'expression aux élèves. Tel un enquêteur de terrain, Tilo Steireif revient sur les apports de ce projet qui a permis aux élèves d'adopter des points de vue novateurs sur leur manière de construire leur rapport aux savoirs. Au-delà de l'utopie, cet article questionne et redonne la parole aux usagers de l'école : les élèves. En les positionnant en auteurs engagés, ils ont été amenés à repenser et à redessiner le système scolaire.

Cet ouvrage souhaite apporter sa contribution à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur (DIDIER, 2015), favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes se mesurent aux savoirs et créent de nouvelles traces dans l'espace de la culture. Il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation, de la formation et dans la société d'aujourd'hui.

« Il arrive un moment où on se débarrasse des conventions et des connaissances acquises pour redéfinir son identité, son espace de pensée et retrouver l'authenticité que l'apprentissage nous a fait oublier » (PENONE, 1973/2008 : p. 74).

Références

- ARENDRT, H. (1954/1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique* [tr. de l'anglais sous la dir. de P. Lévy]. Paris : Gallimard.
- BART, B.-M. (2015). La psychologie culturelle de Jérôme Bruner et son impact sur la pédagogie. In J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit* (pp. 5-15). Paris : Retz.
- CHAR, R. (1946). *Fureur et mystère, Feuilles d'Hypnos*. Paris : Gallimard.
- DEFORGE, Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris : ESF.
- DIDIER, J. (2015). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. In N. Giauque, & C. Tièche Christinat (dir.), *La pédagogie Freinet : Concepts, valeurs, pratiques de classe* (pp. 135-144). Lyon : Chronique Sociale.
- DOUGLAS, M. (1986/2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.
- GIACCO, G. (2018). Une barque sur l'océan entre culture et création. In J. Didier, G. Giacco, & S. Chatelain, *Culture et création : approches didactiques* (pp. 27-41). Belfort : UTBM.
- GIACCO, G., DIDIER, J., & SPAMPINATO, F. (Eds.). (2017). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche*. Louvain : EME.
- LAPARRA, M., & MARGOLINAS, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratique Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 141-160.
- LE MOIGNE, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies – Monde*, 4, 177-184.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- MÉTRAL, F. (2015). Création artistique et création du monde. In J. Poirier (dir.), *Dictionnaire des mythes et concepts de la création* (pp. 117-122). Reims : Presses universitaires de Reims.
- MORIN, E. (1973). *De la culturalité à la politique culturelle*. Communication présentée au Département de sociologie de l'Université de Genève.
- MORIN, E. (2004). *La Méthode. 6, Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.
- MORIN, E. (2007). On ne connaît la culture qu'à travers les cultures. In R. Benkirane, & E. Deuber Ziegler (Eds.), *Cultures & Cultures* (pp. 1-4). Genève : Musée d'ethnographie de Genève.
- PASSERON, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris : Klincksieck.
- POLIN, R. (1993). *La création des cultures*. Paris : PUF.
- PENONE, G. (1973/2008). *Respirer l'ombre*. [Trad. Mireille Coste, Camille Gendrault]. Paris : ENSBA – Beaux-Arts de Paris.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai : Aubier Philosophie.



Grazia Giacco

Une barque sur l'océan :
entre culture et création

Une barque sur l'océan : entre culture et création

Grazia Giacco

Culture/création : deux termes aux combinaisons kaléidoscopiques et aux définitions fuyantes, car complexes et polyédriques (DEWEY, 1939 ; ARENDT, 1954/1972 ; MORIN, 1999). Plongés dans cette géométrie variable, nous sommes chercheurs, enseignants, artistes, élèves : la culture est une polyphonie dialogique entre moi et l'autre, dans un espace-temps étiré, chiffonné (SERRES & LATOUR, 1992) et relatif. La création permet l'expérience d'une *reliance* (LE MOIGNE, 2008 ; MORIN, 2004)² : relier mon monde, mes idées, mes émotions, mes projections entre elles et au monde qui attend dehors, peut-être pas seulement pour que mon travail soit reconnu (ANZIEU, 1981) mais, afin que mon travail ait une place *hors* de moi, que je puisse m'y refléter et qu'en retour mon expérience soit réfléchie. Comment situer cette réflexion dans le cadre d'une problématique plus large touchant à la place de la créativité dans la formation de formateurs (TADDEI, 2009) et à l'interaction entre recherche-création et méthodologies didactiques ? Cet article rappellera dans sa composition un carnet de voyage, où la pièce de Maurice Ravel³ fournit pour nous, non seulement, une trame sonore de fond, mais tout un espace métaphorique puissant.

2. « La pensée complexe est la pensée qui relie. L'éthique complexe est l'éthique de reliance. [...] Il faut, pour tous et pour chacun, pour la survie de l'humanité, reconnaître la nécessité de relier, de se relier aux nôtres, de se relier aux autres, de se relier à la Terre-Patrie » (MORIN, 2004 : p. 248).

3. *Une barque sur l'océan* (troisième pièce des *Miroirs*, 1904-1906), pour piano.

1^{ER} DÉTOUR : LE FORUM

Par hasard, je suis tombée un jour sur la page d'un forum⁴ d'enseignants d'école primaire en France, où une enseignante – appelons-la "Mélanie 10", selon son pseudonyme – écrivait : « *Voilà, le seul moyen que j'ai trouvé pour motiver mes CM1-CM2⁵ pour la musique, c'est la création. On a déjà fait trois séances, deux où on a écouté des paysages sonores et où on a codé et une où on a commencé par petits groupes à essayer de créer quelque chose avec les quelques instruments qu'on a pu trouver dans l'école. Mais je ne sais pas comment continuer ce processus de création. Je voudrais que les gamins puissent créer eux-mêmes leur propre musique (voire mettre des paroles dessus), l'écrire, et la jouer, mais je ne sais pas comment faire. Vous auriez des idées ?* » Après quelques suggestions – "Orion144" propose d'inventer des hymnes, "Orphys" des chansons, etc. – mon attention est attirée par la réponse de "Flitch" (respectons le pseudonyme) : « *Juste quelques mots pour rajouter aux bonnes idées déjà données qu'il ne faut pas négliger l'enregistrement et l'écoute qui en découle. À mon sens, l'écoute – et l'analyse a posteriori – est tout aussi importante que le processus de création en lui-même. C'est en forgeant qu'on devient forgeron ! Bonnes créations à tous !* »

« *C'est en forgeant qu'on devient forgeron...* » : à partir de cette image du forgeron, je vais modeler la suite de ma réflexion.

1^{RE} HALTE : LA FORGE

[Louis LE NAIN, Laon, vers 1600/1610 - Paris, 1648 :
La Forge ou Un maréchal dans sa forge (vers 1640 ca)
H. : 0,69 m. ; L. : 0,57 m. Musée du Louvre, Paris]⁶.

Observons le tableau. Tous les acteurs y sont réunis : les enfants (plus ou moins en confiance – ils nous laissent songer à divers styles d'apprentissage) ; l'homme plus âgé (le père), assis, sur la droite du tableau, vin à la main ; la femme à l'arrière, croisant ses bras, sagement, mais restant la seule véritablement face à nous, à notre regard, sorte de miroir avec notre propre corps ; au centre, le forgeron, métaphore de l'artiste mais

4. Repéré à <http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/113277-la-cr%C3%A9ation-musicale-en-classe-de-cm1-cm2/>

5. L'école élémentaire en France est organisée en quatre cycles : Cycle 1 – cycle des apprentissages premiers (petite section, moyenne section et grande section d'école maternelle) ; Cycle 2 – cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2) ; Cycle 3 – cycle de consolidation (CM1, CM2, sixième) ; Cycle 4 – cycle des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième).

6. Avant de poursuivre sa lecture, le lecteur devra à ce moment précis se souvenir du tableau ou en voir une reproduction. Repéré à http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=car_not_frame&idNotice=14536

aussi, pour reprendre Gosselin (2013), métaphore de l'enseignant-artiste. Et chacun, sauf deux enfants qu'on ne peut pas bien voir car cachés, tient quelque chose dans sa main. Diagonalement opposé, le forgeron jeune, debout, garde son fer ardent. Le vieillard, assis, serre l'objet de son ivresse. Lisons une description que nous a laissée Sainte-Beuve (1804-1869) :

*« On est devant la forge dont le foyer ardent éclaire le fond du tableau et se réfléchit sur les visages groupés alentour ; le maréchal tient son fer au feu. Il n'attend que l'instant de prendre son marteau dont le manche est à portée de sa main et de battre l'enclume que rase un reflet de flamme. L'aîné des enfants tire le soufflet de la forge, pendant qu'un plus jeune frère regarde avec insouciance, les mains derrière le dos. La femme du forgeron, grande paysanne habillée comme dans le nord de la France, est debout, les deux mains posées l'une sur l'autre : elle est en face, près de son mari qui est de trois-quarts. Le père, assis dans un coin, tient une gourde d'une main et de l'autre un verre [...] L'effet de lumière est si vrai, si large, si bien rendu, si pleinement harmonieux ; la bonté, l'intelligence et les vertus domestiques peintes sur toutes ces figures sont si parfaites et si parlantes, que l'œuvre attache, réjouit l'œil, tranquillise le cœur et fait rêver l'esprit. Le mot chef-d'œuvre n'est pas de trop » (SAINTE-BEUVE, *Nouveaux lundis*, t. IV, 5 janvier 1843 : p. 122. In Barnaud, 1934 : p. 37).*

2^E DÉTOUR : DU SAVOIR ET DE LA SAVEUR

Le feu à gauche en haut ; l'ivresse, l'oubli, à droite en bas. C'est un balancement entre deux interdits qui nous attirent et qui peuvent nous détruire. Deux forces autour d'un axe : l'enclume, le lieu du geste, de l'objet à créer, de l'objet enfin créé. Bachelard (1949/1992) écrivait, dans la *Psychanalyse du feu*, que « le complexe de Prométhée est le complexe d'Œdipe de la vie intellectuelle » (*Ibid.* : p. 31). Ce complexe réunit « toutes les tendances qui nous poussent à savoir autant que nos pères, plus que nos pères, autant que nos maîtres, plus que nos maîtres » (*Ibid.* : p. 30).

Je suis sans cesse, moi, chercheuse, attirée par ces deux extrêmes, par ces deux réalités, culture et création. Je ne pourrai pas dire laquelle serait plus brûlante que l'autre, ni laquelle me rendrait plus ivre. Mais il se trouve que ce balancement convient à l'idée que je me forge du rapport entre culture et création, en tant que chercheuse et en vue de ce qui pourrait exister dans un contexte d'enseignement des arts, ou mieux, de didactique

de la création artistique (GIACCO, DIDIER & SPAMPINATO, 2017). Si le feu me rappelle ma limite épidermique à la brûlure du contact, tout en me rattachant au geste, au toucher, le vin me ramène à un autre sens : le goût⁷.

Roland Barthes, en conclusion de sa leçon inaugurale au Collège de France, annonçait ce balancement savoureux entre *savoir* et *saveur* :

« Il est un âge où l'on enseigne ce que l'on sait ; mais il en vient ensuite un autre où l'on enseigne ce que l'on ne sait pas : cela s'appelle chercher. Vient peut-être maintenant l'âge d'une autre expérience : celle de désapprendre, de laisser travailler le remaniement imprévisible que l'oubli impose à la sédimentation des savoirs, des cultures, des croyances que l'on a traversées. Cette expérience a, je crois, un nom illustre et démodé, que j'oserai prendre ici sans complexe, au carrefour même de son étymologie : Sapientia : nul pouvoir, un peu de sagesse, un peu de savoir et le plus de saveur possible » (BARTHES, 1978 : p. 46).

Arendt, de son côté, dénonce dans la culture, la perte de son pouvoir de nous émouvoir au moment où la portée émotionnelle devient une valeur d'échange :

« Dans ce procès, les valeurs culturelles subirent le traitement de toutes les autres valeurs, furent ce que les valeurs ont toujours été : valeurs d'échange. Et en passant de main en main, elles s'usèrent comme de vieilles pièces. Elles perdirent le pouvoir originellement spécifique de toute chose culturelle, le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir » (ARENDE, 1972 : p. 261).

Je propose donc de placer la culture du côté des émotions, de la faire basculer entre le *savoir* et la *saveur*. Grâce à l'action – cette dynamique cachée dans le mot lui-même (cré-action)⁸ – grâce au geste, au faire, il se produit une bascule entre la culture, le savoir, les traditions d'un côté et la création de l'autre. Entre le savoir et la saveur, comme si l'un sans l'autre ne pourraient-ils pas exister. Étymologiquement, le mot *culture* dérive de « colere – cultiver, demeurer, prendre soin, entretenir, préserver » (ARENDE, 1972 : p. 271). Adapté « aux choses de l'esprit et de l'intelligence » (*Ibid.*), le mot *culture* prend une ampleur vaste qui implique une temporalité nécessaire – on ne prend soin, on ne cultive que dans le temps et jamais dans l'instant immédiat sans l'attente de ce qui va fructifier et

7. Et pourtant, je n'aime pas le vin.

8. Ce mot « cré-action », nous l'avons imaginé et présenté la première fois lors de la journée d'études DiCrA, le 28 novembre 2014, Université de Strasbourg.

sans la mémoire de ce qui a été – ni sans un but, un *ars* (dans l'étymologie latine, un *savoir-faire*). Mais, autre point important à souligner, la culture saisie comme « *cultura animi philosophia est* » (CICÉRON, *Tusculanes*, II, 13. In Novara, 1986 : p. 52) ouvrirait selon Arendt sur un espace du *goût*, sur une « *sensibilité à la beauté, non chez qui fabriquent des belles choses, c'est-à-dire chez les artistes eux-mêmes, mais chez les spectateurs, chez ceux qui se meuvent parmi elles* » (ARENDR, 1972 : p. 273). Cette idée de mettre en relation l'acte esthétique avec l'action du *faire* (poïétique) est soutenue par différents témoignages. Chez Arendt (1972), « *si nous entendons par culture le mode de relation de l'homme avec les choses du monde* » (*Ibid.* : p. 271), alors cette activité met sur un même plan le fait d'« aimer les belles choses » autant que d'en faire. Selon Marie-Dominique Popelard (2002), l'action du récepteur est bien présente :

« *Même dans le moment attentionnel, le spectateur ne saurait rester inactif. Posture attentionnelle n'est pas position. Si un processus sémiotique est engagé, où le spectateur cherche à faire fonctionner les symboles peut-être cabalistiques pour lui, qui lui sont pourtant rendus présents par son attention, il faut bien lui reconnaître un certain travail, une action en contexte* » (POPELARD, 2002 : p. 113).

Popelard s'appuie aussi sur une citation de Cassirer, qui éclaire cette pensée de l'action dans la réception : « *Le spectateur n'est pas non plus abandonné à un rôle purement passif. Nous ne pouvons comprendre une œuvre d'art sans répéter et construire, dans une certaine mesure, le procès de création qui l'a fait être. Les passions elles-mêmes deviennent, par ce procès créateur, des actions* » (CASSIRER, 1975 : p. 212). La formation elle-même dépasse le stade de la transmission univoque (maître à élève) pour assumer une posture active. Boris Porena, compositeur, essayiste et didacticien, propose une *ipotesi metaculturale*⁹ (hypothèse métaculturelle) qui est une possibilité de penser autrement : la culture n'existe que comme « cadre » donné, déclaré. Son hypothèse propose une ouverture qui se rapproche d'une certaine manière de la notion de transdisciplinarité de Basarab Nicolescu (1996). Porena (DE MARTINO, 2003) va au-delà d'un monde dichotomique (bien/mal, juste/faux, oui/non) – il y a là une suspension du principe de non-contradiction (*sospensione del principio di non-contraddizione*). Ouvrons notre univers à la contradiction, donc. Pour Porena, la *formation* (terme qu'il préfère à *éducation* car, selon lui, il n'y a rien à *e-ducere*) *metaculturelle* coïncide avec la construction d'un esprit critique qui a la caractéristique de ne pas être

9. De Martino, G. (2003). *L'utopia possibile – Vita, musica e filosofia di Boris Porena*. Varese : Zecchini.

dogmatique : nous ne pouvons pas recevoir de culture si nous ne sommes pas capables d'en produire. Ces idées-là, Porena les avait déjà formulées au début des années 1970, particulièrement lors du *II Convegno Nazionale della Società Italiana per l'Educazione Musicale* qui avait eu lieu à Milan en 1973. J'ajouterai aussi que l'habitude de rester attachés à une « culture » muséale, qui place haut la valeur esthétique d'une œuvre, nous fait perdre de vue le fait d'approcher cette œuvre avec notre propre expérience de la création – de manière homologique, c'est-à-dire en expérimentant activement les fonctions structurelles à la base de cette même œuvre, qu'elle soit musicale, visuelle, etc. –, opération qui permettra de développer des compétences esthétiques personnelles. Carlo Delfrati (2008 : p. 73), auteur des *Fondamenti di pedagogia musicale*, affirme qu'on devient autonome si l'on apprend à décider par nos propres moyens, à trouver des solutions personnelles aux problèmes, à offrir des espaces d'expression à notre intériorité, bref à être créatif. Et c'est ainsi, grâce aux opportunités offertes par les projets de création, qu'il est possible d'acquérir une autonomie esthétique et de développer un esprit critique fécond, une réflexivité dynamique sur l'art et sur la *faire œuvre*.

Au fil de ce détour, lisons ce que l'UNESCO (2001) définit comme les grands champs autour de la culture. Ce document débute par cette phrase : « *La richesse culturelle du monde, c'est sa diversité en dialogue* » (*Ibid.* : p. 4). La complexité de la *culture* y est finement résumée mais, surtout, l'importance de la conversation interculturelle : diversité, partage, découverte, transversalité. Ces questions nous touchent aussi en tant qu'enseignants et chercheurs sensibles au processus de création, mais aussi à sa diffusion, sa transmission et au croisement des pensées créatrices. Cette déclaration « *érige la diversité culturelle au rang de "patrimoine commun de l'humanité", "aussi nécessaire pour le genre humain que la biodiversité dans l'ordre du vivant", et fait de sa défense un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine* » (*Ibid.* : p. 4). La diversité culturelle y est vue comme « *processus évolutif et capacité d'expression, de création et d'innovation* » (*Ibid.* : p. 4). La culture, quoi qu'on puisse en lire et en entendre, n'est pas un bien de consommation. S'il le devient, elle perd son pouvoir de résonance, de relier et de nous émouvoir.

2^E HALTE. BREF APPROVISIONNEMENT : RECHERCHE-CRÉATION

Pourquoi cette halte ? Aborder la question de la « création artistique », dans un cadre universitaire, amène aujourd'hui à faire dialoguer deux axes : celui de la poïétique ou, pour emprunter la pensée de Passeron

(1989), celui de la *philosophie de la création*, et celui de la recherche-crédation. Plutôt que de nous demander ici quelle est l'empreinte de la culture dans le champ de la recherche-crédation, inversons les termes et imaginons ce que pourrait être une « culture de la recherche-crédation », c'est-à-dire un ensemble de codes, de productions, d'expériences, de productions liées à ce domaine de recherche. Approche très ancrée dans les pays anglo-saxons et nord-américains, profitons pour rappeler la définition que le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada donne pour « recherche-crédation »¹⁰ : « *Approche de recherche combinant des pratiques de création et de recherche universitaires et favorisant la production de connaissances et l'innovation grâce à l'expression artistique, à l'analyse scientifique et à l'expérimentation. Le processus de création, qui fait partie intégrante de l'activité de recherche, permet de réaliser des œuvres bien étoffées sous diverses formes d'art. La recherche-crédation ne peut pas se limiter à l'interprétation ou à l'analyse du travail d'un créateur, de travaux traditionnels de développement technologique ou de travaux qui portent sur la conception d'un curriculum. Le processus de recherche-crédation et les œuvres artistiques qui en découlent sont jugés en fonction des critères d'évaluation du mérite établis par le CRSH. Les domaines pouvant être liés à la recherche-crédation sont notamment les suivants : l'architecture, le design, la création littéraire, les arts visuels (peinture, dessin, sculpture, céramique, textiles, etc.), les arts du spectacle (danse, musique, théâtre, etc.), le cinéma, la vidéo, les arts interdisciplinaires, les arts médiatiques et électroniques ainsi que les nouvelles pratiques artistiques.* » Dans d'autres travaux précédents, nous avons mis en exergue le rôle central que la recherche-crédation joue au sein de l'enseignement supérieur et l'importance que les méthodologies associées revêtent pour une transposabilité dans le cadre de la didactique des arts (GIACCO, 2016a ; 2016b). Si la recherche-crédation a pris forme et prend son espace dans les universités et établissements d'enseignement supérieur (hautes écoles d'art), elle donne aujourd'hui une ampleur à la question de ce qu'est la recherche dans la création et pour la création, qu'elle soit faite par les créateurs-chercheurs ou par des chercheurs en art qui voient dans cet espace une possibilité pour initier une recherche très ancrée dans l'acte créateur, prenant en compte tous les acteurs de la création – le créateur, l'interprète, le récepteur (non passif, mais acteur de sa réception). Popelard (2002) soutient que « *l'art autorise que "faire de l'art" soit une action globale et pas seulement un travail de l'artiste ; le spectateur-auditeur-lecteur y participe. L'idée pointe alors que, comme l'auteur, il est condition de possibilité de l'art comme activité* » (*Ibid.* : p. 10). Au-delà des relations auteur-œuvre, œuvre-public, la question revient ici à prendre

10. Repéré à <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx#a25>

en compte une pluralité de relations : « *Il est temps de relier ces deux relations. Il est temps de rassembler les éléments qui concourent à l'action de l'art ; penser l'art comme activité globale nécessitera de dépasser les relations binaires et d'envisager des relations n-aires* » (Ibid. : p. 10). À partir de cette approche, nous retrouvons ce qui nous pousse à relier recherche-crédation et méthodologies didactiques de la création artistique : des relations *plurielles* entre recherche, création et enseignement, chaque élément de cette triade étant saisi autant dans le cadre académique (de l'école à l'université) que dans l'espace sociétal du *faire art* (toute action artistique ouverte à une transmission pédagogique). Et tout cela n'est pas sans rappeler que, pour Dewey (1939), l'expérience est culture et, pour Ingarden (2011), le récepteur (visiteur, auditeur, spectateur...) est actif dans son appréhension de l'œuvre d'art, lors de son expérience esthétique : « *L'observateur esthétique accède, pendant qu'il appréhende l'œuvre de l'artiste, à une sorte de co-travail congénial avec l'artiste. On dira aussi que l'observateur doit développer un certain mode de comportement créateur pour parvenir à une concrétisation esthétique de l'œuvre et donc à un objet esthétique* » (INGARDEN, 2011 : p. 80).

3^E DÉTOUR : RELIANCE. TRANSDISCIPLINARITÉ. EMPATHIE.

Pourquoi ce détour par la *reliance* ? Probablement, un besoin de mettre des mots – *reliance*, complexité, transdisciplinarité – sur le champ où mes recherches évoluent, à savoir un non-lieu, car en déplacement constant, comme une sorte de nomadisme de pensée. Ce qui revient sans cesse, c'est la nécessité à l'heure actuelle de relier les choses entre elles. Un travail de recherche uniquement centré dans le champ musicologique, par exemple, n'était pas envisageable, tout autant qu'un travail uniquement centré en didactique de l'éducation musicale ne l'était pas non plus pour nous. Nicolescu écrit dans son Manifeste : « *La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance* » (NICOLESCU, 1996 : p. 27). Puis il ajoute : « *La transdisciplinarité, tout en n'étant pas une nouvelle discipline ou une nouvelle hyperdiscipline, se nourrit de la recherche disciplinaire, qui, à son tour, est éclairée d'une manière nouvelle et féconde par la connaissance transdisciplinaire. Dans ce sens, les recherches disciplinaires et transdisciplinaires ne sont pas antagonistes mais complémentaires* » (Ibid. : p. 28). Pour voir ce qui relie culture à création, ou culture et création, il est nécessaire de faire le choix de briser les frontières, déjà entre culture d'un côté et création de l'autre (nous l'avons vu

auparavant, avec l'idée que la création peut nous approcher de la compréhension d'une culture artistique, par exemple), mais aussi les frontières entre les cultures et entre les diverses formes de création. Pour Nicolescu (1996) : « *Le transculturel désigne l'ouverture de toutes les cultures à ce qui les traverse et les dépasse* » (Ibid. : p. 66). Aussi :

« Cette perception de ce qui traverse et dépasse les cultures est, tout d'abord, une expérience irréductible à toute théorisation. Mais elle est riche d'enseignements pour notre propre vie et pour notre action dans le monde. Elle nous indique qu'aucune culture ne constitue le lieu privilégié d'où l'on puisse juger les autres cultures. Chaque culture est l'actualisation d'une potentialité de l'être humain, en un lieu bien déterminé de la Terre et à un moment bien déterminé de l'Histoire. Les lieux différents de la Terre et les moments différents de l'Histoire actualisent les différentes potentialités de l'être humain, les différentes cultures. C'est l'être humain, dans sa totalité ouverte, qui est le lieu sans lieu de ce qui traverse et dépasse les cultures » (Ibid. : LXVI).

Il n'y aurait donc pas la culture d'un côté, et le faire, la pratique, de l'autre. L'enseignement de la création doit prendre en compte cette idée de *reliance* comme signe d'une « intelligence de la Complexité » :

« En poursuivant ces explorations des champs de connaissances que nous ouvre le principe dialogique qui nourrit et est nourri par ses deux conjoints, les principes de récursivité et le principe hologrammatique, on prend mieux conscience de la puissance heuristique du concept de reliance dans notre "Intelligence de la Complexité", intelligence à la fois pragmatique et épistémique, intelligence de la reliance du "faire", pragmatique et du "comprendre", épistémique. Et par contraste, nous percevons mieux les effets mutilants, "dévitalisants", de la séparation de la culture du citoyen, qui fait (ou qui "applique", présumé sans chercher à comprendre), et de la culture des experts qui sont présumés comprendre sans avoir à faire » (LE MOIGNE, 2008 : p. 180)¹¹.

11. Et il poursuit : « Cette faculté de l'esprit qui est d'articuler ce qui est séparé et de relier ce qui est disjoint, de distinguer des formes ou des "patterns" sans pour autant les découper, et d'identifier les "tiers" ou les "liants" qui les interfacent, n'est-ce pas aussi cela que nous entendons maintenant par la faculté de reliance ? Faculté de reliance qui appelle l'exercice de l'ingénium, lequel nous épargne les navigations cognitives qui vont du réductionnisme qui sépare, au holisme qui fusionne ; la reliance révèle et organise des "patterns" d'interactions possibles par lesquelles les "complexes" nous deviennent intelligibles assez pour que nous puissions agir intentionnellement en "raison gardant" : "En cela consiste notre dignité" » (LE MOIGNE, 2008 : p. 181).

Chez Nicolescu (1996), l'article 11 de la *Charte de la Transdisciplinarité*¹² prévoit qu'une « *éducation authentique ne peut privilégier l'abstraction dans la connaissance. Elle doit enseigner à contextualiser, concrétiser et globaliser. L'éducation transdisciplinaire réévalue le rôle de l'intuition, de l'imaginaire, de la sensibilité et du corps dans la transmission des connaissances* ». Cette revalorisation de l'imaginaire et du corps dans la transmission des connaissances nous renvoie à la question de l'empathie, de plus en plus présente dans le discours sur l'espace de médiation muséal et sur la réception de l'œuvre d'art. Anna-Chiara Cimoli (2016) propose une vision du rapport à l'art qui s'appuie sur cette notion d'empathie :

« *Dans cet article, je pars de la supposition que le trait commun et essentiel de plusieurs expériences qui tournent autour du concept d'empathie, et leur condition fondamentale, est la présence du corps, le fait de se mettre en jeu personnellement, sans délégation. Et encore. L'empathie est en soi un concept profondément corporel : il n'existe pas sans un mouvement physique, un jeu de réfléchissement qui convoque tout d'abord le corps. En particulier, le regard et le contact sont le cœur des pratiques (aussi les pratiques muséales) fondées sur l'empathie, et ils en constituent un axe de force et d'innovation par rapport au "please don't touch", le mantra classique du musée.* »¹³

Le musée, lieu de culture artistique par excellence, s'ouvre aux voyages, aux sens (vue-toucher-ouïe et au-delà), aux échanges entre visiteurs, à une véritable prise de conscience du rôle des éducateurs dans les musées, comme en France depuis la fin des années 1970¹⁴, dont l'action est le plus souvent marquée par la pensée d'esprits comme John Dewey ou Howard Gardner.

12. Repéré à <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>

13. « *In questo articolo parto dal presupposto che il tratto comune e fondante di molte esperienze che ruotano intorno al concetto di empatia, e loro requisito fondamentale, sia la presenza del corpo, la messa in gioco di persona, non delegabile. Di più. L'empatia è in sé un concetto profondamente corporeo : non esiste senza un moto fisico, un gioco di rispecchiamento che chiama in causa innanzitutto il corpo. In particolare, lo sguardo e il contatto sono centrali nelle pratiche (anche quelle museali) fondate sull'empatia, e ne costituiscono il punto di forza e di innovazione rispetto al "please don't touch", il classico mantra museale* ».

14. Renvoyons le lecteur au très riche témoignage de Margaret Pfenninger, conservatrice du patrimoine, responsable du Service éducatif des Musées de la Ville de Strasbourg (PFENNINGER, 2013) et aux entretiens de cinq médiatrices de trois musées américains, qui suivent son article, parus dans la revue *Transmission*, publiée par la HEAD – Haute École d'art et de design de Genève. Cf. aussi Pfenninger (2017).

RETOUR AU PORT

Nous étions partis de cette question : comment situer cette réflexion dans le cadre d'une problématique plus large touchant à la place de la créativité dans la formation de formateurs (TADDEI, 2009) et à l'interaction entre recherche-crédation et méthodologies didactiques ? Après ces détours, quelques points de repère pour une première synthèse et des amers pour une recherche future. Tout d'abord, il est nécessaire de bondir du concept de *créativité* – si largement répandu actuellement même dans des espaces divergents, qu'il s'agisse du champ de l'éducation comme de celui du marketing – au concept de *création*, dans ses acceptions esthétique et pragmatique. Étant donné la complexité des champs – celui de la culture et celui de la création – et étant donné presque l'impossibilité d'en donner une définition valable pour tous les acteurs en jeu (artistes, chercheurs, enseignants, élèves, acteurs de la vie politique et culturelle, etc.), il ne nous reste qu'à assumer le choix de la direction qu'on veut emprunter (selon le contexte du processus de création) tout en sachant que bien d'autres sont tout autant possibles, chacun provoquant ou permettant des expériences différentes. L'équilibre entre culture et création n'est qu'une des composantes qui permet ce balancement vital, ce processus presque *organique* de transmission d'un objet artistique (ou technologique) – d'un espace à un autre, d'un temps à un autre. Les schémas d'inspiration génétique de l'artiste Sherry Mayo¹⁵ sont à ce sujet exemplaires de l'analogie entre le faire artistique et le modèle unicellulaire de l'ADN¹⁶. Ce schéma est reproduit dans l'ouvrage *Art practice as Research* (SULLIVAN, 2010), l'auteur y affirmant au sujet de l'esthétique de Mayo :

15. Repéré à <http://www.sherrymayo.com/>

16. Il s'agit du « Genome Model of the Art Object » et du « Cultural Matrix, Art Objects in the Cultural Milieu ». Dans l'ouvrage de Sullivan (2010), les images étaient tirées de sa thèse soutenue en 2004 : *Emergent Objects at the Human-Computer Interface (HCI): A Case Study of Artists' Cybernetic Relationship and Implications for Critical Consciousness*. Le premier schéma peut être visualisé dans la version en ligne de son article homonyme publié en 2005 Repéré à http://median.newmediacaucus.org/archives_in_progress/pre_2009_issues/html_only/2005_fall/panels/human_machine/Fallos_Mayo.htm. Sullivan (2010) publie cet extrait de la thèse de Mayo : « *Cultural production does not happen in a vacuum. This model depicts the art object as the artist encoded with contextual data or "cultural DNA". This takes into account the spheres of influence under which an artist produces an art object. The model describes a basic unicellular model in which to understand what happens to an art object as it travels through time in space. [...] All cultural objects are embedded in a cultural matrix akin to the "raisin-in-the-pudding" theory of plasma membranes in the body. A membrane is a mosaic structure where lipid bi-layers are impregnated with protein appendages that permeate the lipids. Cultural objects find a place to exist in our atmosphere and are filtered by the spheres of influence that surround them. Cultural objects, like proteins, may transport ideas from one time and place within one cultural milieu to another* » (SULLIVAN, 2010 : p. 198).

« Cette fonctionnalité liquide des résultats visuels de la pratique de l'art comme recherche est bien représentée par la membrane culturelle. Sherry Mayo conçoit une représentation pour expliquer comment les idées et les concepts qui sont générés par la production culturelle entrent dans le marché d'une communauté interprétative. Le processus de médiation fluide, significations et significations en cours, est fait de connexions conceptuelles, qui sont façonnés et fracturés. » [Nous traduisons] (SULLIVAN, 2010 : p. 198)¹⁷.

Comme si, d'une certaine manière, notre « empreinte » culturelle (des traditions, de l'histoire...) devait se mesurer à chaque moment de l'acte créateur (l'artiste) ou co-créateur (récepteur) avec ce qui nous rattache au connu, au passé et ce qui nous appelle vers un vécu esthétique immanent (PÄCHT, 1994)¹⁸. Ce qui nous importe, c'est ce réfléchissement entre la réalité et nos représentations, cette membrane poreuse entre culture et création (Fig. 1), cet espace de passage qui permet une *relation communicationnelle* (POPELARD, 2002).

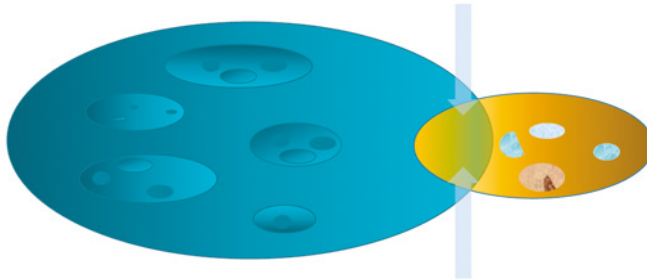


Fig. 1. Espaces poreux de culture (*bleu océan...*) et création.

17. « This liquid feature of the visual outcomes of art practice as research is well represented by the cultural membrane. Sherry Mayo depicts to explain how ideas and concepts that are generated by cultural production enter into the marketplace of an interpretive community. The fluid mediating process means ongoing meanings are made as conceptual connections are fashioned and fractured » (SULLIVAN, 2010 : p. 198).

18. Pächt affirme : « La création artistique est donc pour Metzger, comme pour Riegl, un processus qui s'oriente en fonction du but qu'il se donne, une manière de traiter les problèmes que pose une situation, et il ne peut être question de liberté dans ce cadre que dans la mesure où le créateur véritablement original ne se contente pas de travailler selon des règles préexistantes, reprises de la tradition ou d'ailleurs, et trouve en lui-même, élabore à partir de lui-même les lois qu'il va suivre. Il découvre des lois immanentes, propres à la chose qui l'occupe. Il découvre la solution que la chose appelle nécessairement. [...] Si l'on veut apprécier correctement une réalisation artistique, si l'on veut à tout le moins lui redonner sa place dans l'histoire de l'art, il est absolument nécessaire d'avoir l'image la plus claire et la plus détaillée possible de la situation historique et des défis qu'elle pose à l'artiste. La tâche historique sert de lien à la fois entre l'évolution individuelle et le style de son époque, enfin, entre la création artistique et l'ensemble des événements dans lesquels elle se trouve placée » (PÄCHT, 1994 : p. 157).

Dans la formation des enseignants des disciplines artistiques (enseignement primaire et secondaire), la question des pratiques de création est fondamentale : non seulement, il s'agit de former des enseignants qui ont pu eux-mêmes faire l'expérience d'un processus de création (GOSSELIN, 2013), mais aussi, grâce à la création, les élèves en *posture de créateurs* pourront plus aisément réduire la distance entre eux-mêmes et la production artistique dans l'histoire et dans le monde, ou du moins permettre cette *reliance* (LE MOIGNE, 2008). Et enfin, étant donné que les questions que nous nous posons dans le cadre de la didactique de la création artistique ou de la création d'objets techniques à l'école (GIACCO, DIDIER & SPAMPINATO, 2017) sont très proches des questions qui animent les artistes eux-mêmes impliqués dans des contextes académiques et dans des situations de recherche (en particulier depuis les trois dernières décennies), nous avons intérêt à continuer à nourrir ce dialogue constructif avec le domaine de la recherche-crédation, qui nous apporte un certain nombre de réponses et qui nous aide surtout à poser un certain nombre de questions.

FLOTTEMENT : ÉPILOGUE

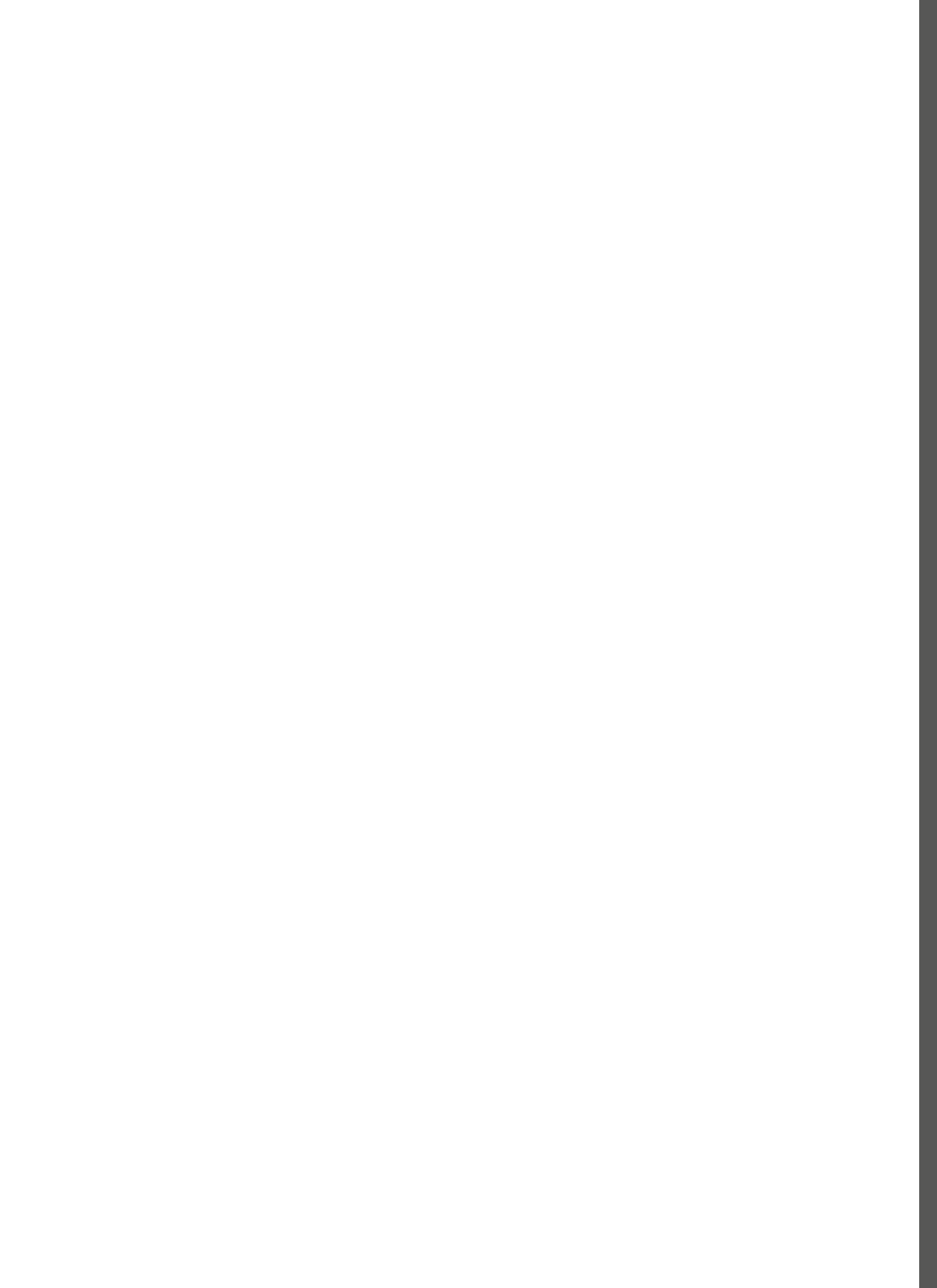
« Pour créer, il faut tout savoir et donc avoir immensément travaillé ; cette condition nécessaire ne suffit maintenant plus. Car, du passé ou de la science, le poids écrase et stérilise [...] Alors, de tout son corps, de sa passion, de sa colère et de sa liberté bandée qui veut créer résiste à la puissance du savoir, aussi bien aux œuvres déjà faites qu'aux institutions qui les parasitent. Cela signifie en clair : laisse tout ce qui rassure, prends les risques maximums. Il faut s'instruire le plus possible, au début, pour se former : tout vient du travail ; apprend et fabrique sans repos. Je bifurque maintenant pour prétendre l'inverse. Avoir tout appris, certes ; mais ensuite pour ne rien savoir. Douter pour créer » (SERRES, 1991 : p. 154).

Culture/création : flottant au-dessus d'une profondeur infinie et changeante, nous les tenons dans nos mains comme deux rames qui nous permettent d'avancer au fil de la connaissance.

Références

- ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- ARENDE, H. (1954/1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique* [tr. de l'anglais sous la dir. de P. Lévy]. Paris : Gallimard.
- BACHELARD, G. (1949/1992). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard, Folio/essais n° 25.
- BARNAUD, G. (1934). *Le Nain. Peintures, dessins*. Préface de Paul Jamot. Musée du Petit Palais (éd. scientifique). Paris : impr. Coulouma.
- BARTHES, R. (1978). *Leçon inaugurale faite le vendredi 7 janvier 1977*. Collège de France, Chaire de sémiologie littéraire. Paris : Collège de France.
- CASSIRER, E. (1975). *Essai sur l'homme*. Paris : Éditions de Minuit.
- CIMOLI, A. C. (2016). Musei, pregiudizi, empatia. Gettare il corpo nel dialogo. *Roots & routes – research on visual cultures*, 6 (22). Repéré à <http://www.roots-routes.org/?p=18358>.
- DELFRATI, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Turin : EDT.
- DE MARTINO, G. (2003). *L'utopia possibile – Vita, musica e filosofia di Boris Porena*. Varese : Zecchini.
- DEWEY, J. (1939). *Freedom and culture*. New York : Putnam's Son's.
- DEWEY, J. (2010). *L'art comme expérience*. [Trad. française par J.-P. Cometti et al.]. Paris : Gallimard [ouvrage original publié en 1934].
- GIACCO, G. (2016a). Geste et voix, entre corps et souffle : pour une didactique de la création artistique. *Revue Recherche en éducation musicale*, 33, 63-89. Repéré à <http://www.mus.ulaval.ca/reem/>
- GIACCO, G., & COQUILLON, S. (2016b). On the Process of Sound Creation: Some Models for Teaching Artistic Creation in Music Using a Soundpainting Project in a French Primary School. *VRME – Visions of Research in Music Education*, 28, 1-48. Repéré à <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v28n1/index.htm>.
- GIACCO, G., DIDIER, J., & SPAMPINATO, F. (dir.). (2017). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche*. Louvain : EME.
- GOSSELIN, P. (2013). Vivre son enseignement comme un travail de création. Entrevue avec Pierre Gosselin. *Vision Teaser*, 76, 6-9.
- GOSSELIN, P., & LE COGUEC, É. (Eds.). (2006). *La recherche-crédation : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- INGARDEN, R. (2011). « Vécu esthétique et objet esthétique ». In R. Ingarden, *Esthétique et ontologie de l'œuvre d'art, choix de textes 1937-1969* [trad. fr., présentation et notes par Patricia Limido-Heulot]. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- LE MOIGNE, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies – Monde*, 4, 177-184.
- MAYO, S. (2005). Emergent Objects at the Human-Computer Interface (HCI) A Case Study of Artists' Cybernetic Relationships and Critical Consciousness. *Media-N: The Online Journal of the New Media Caucus*, 1(1), 59-68. Repéré à <http://www.newmediacaucus.org/media-n/2005/v01/n01>.
- MAYO, S. (2013). Art in the Expanded Field: notions of empathy, aesthetic consciousness, and implications for education. In T. Costantino, & B. White (Eds.), *Aesthetics, Empathy and Education* (pp. 60-82). New York : NY, Peter Lang Publishing.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.
- MORIN, E. (2004). *La Méthode. 6, Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.
- NICOLESCU, B. (1996). *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Paris : Rocher.
- NOVARA ANTOINETTE, I. (1986). Cultura : Cicéron et l'origine de la métaphore latine. In *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1, 51-66. Repéré à http://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1986__num_1_1_1285.

- PÄCHT, O. (1994). *Questions de méthode en histoire de l'art* [tr. de l'allemand par J. Lacoste]. Paris : Macula [original publié en 1977].
- PASSERON, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris : Klincksieck.
- PFENNINGER, M. (2013). Looking back, straight ahead. *Transmission*, 1, 8-33.
- PFENNINGER, M. (2017). L'art de regarder les œuvres d'art ou leçons d'artistes. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (dir.). *Didactique de la création artistique – Approches et perspectives de recherche* (pp. 17-30). Louvain : EME.
- POPELARD, M.-D. (2002). *Ce que fait l'art. Approche communicationnelle*. Paris : PUF.
- PORENA, B., & SERRES, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Bourin.
- SERRES, M., & LATOUR, B. (1992). *Éclaircissements : cinq entretiens avec Bruno Latour*. Paris : Bourin.
- SULLIVAN, G. (2010). *Art Practice as Research. Inquiry in visual arts*. Thousand Oak : SAGE
- TADDEI, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du XXI^e siècle*. [Creativity in education: report for OECD]. Repéré à <https://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf>.
- UNESCO. (2002). Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, adoptée par la 31^e session de la Conférence générale de l'UNESCO [Paris, 2 novembre 2001]. Repéré à www.unesco.org/culture.



Thierry Dias

Construire des
mathématiques :
un rêve inaccessible ?

Construire des mathématiques : un rêve inaccessible ?

Thierry Dias

INTRODUCTION

L'objet mathématique trône dans une vitrine protégée du monde sensible. Il règne dans une splendeur conceptuelle et abstraite. Il est beau et Idéal selon Platon, mais il est intouchable et inaccessible, car intrinsèquement immatériel. Dans cette perspective de la Grèce ancienne qui perdure inexorablement dans notre rapport aux mathématiques, toute tentative de figuration serait une dénaturation. Pourtant, les représentations des objets mathématiques sont possibles. Elles sont même nécessaires à qui exerce une tâche d'apprenant dans cette discipline. En effet, construire des connaissances mathématiques, c'est à la fois se confronter à une culture de ses représentations possibles dans des environnements propices, mais aussi accepter une certaine perméabilité à la transmission des codes qui permettent l'organisation de ces connaissances. Parce que connaître, c'est aussi apprendre : l'apprenti ne doit pas ménager sa peine, même si le projet semble difficile et inaccessible, tant les concepts mathématiques peuvent paraître éloignés de son entendement.

Depuis plusieurs années nous développons des situations d'apprentissages mathématiques consistant à proposer aux apprenants (enfants, élèves, adolescents, enseignants en formation, adultes) des tâches de constructions en géométrie dans l'espace (DIAS, 2014). Il s'agit pour eux d'intervenir dans un environnement matériel adapté (ANGHILERI, 2006), les conduisant à bâtir des objets dont les dimensions peuvent être importantes. Ces constructions, qui ne sont que des compromis avec la réalité (GONSETH, 1936), sont cependant reconnues comme des créations humaines à la fois ancrées culturellement et riches de valeurs esthétiques.

Ce que nous explorons avec ces créations géométriques est la possibilité de construction d'un nouveau point de vue sur ces objets sensibles pour permettre un accès progressif aux concepts mathématiques (VERGNAUD, 2011) qui leur sont sous-jacents. Les situations d'apprentissage qui nous servent de terrain d'investigation sont l'occasion d'exhiber les connaissances en actes des participants parfois à leur plus grande surprise tant ils sont persuadés de leur déficience « dans le monde anxigène des mathématiques », comme ils le désignent souvent.

DE L'EXISTENCE DES OBJETS MATHÉMATIQUES

Discuter de l'existence des objets mathématiques relève *a priori* d'un travail de réflexion épistémologique du fait de l'appartenance des notions mathématiques à l'ensemble plus élargi des connaissances scientifiques. Dans la suite de notre propos, nous utiliserons la dénomination « objet » pour définir ce qui est placé devant le sujet, ce que l'on vise, soit pour l'atteindre soit pour le connaître. Un double enjeu de connaissance donc : celui du monde sensible dans lequel on accède aux choses et celui des concepts par lequel on accède aux savoirs. Comme personne ne doute vraiment de l'existence des objets mathématiques, ce que nous interrogeons ici est leur mode de représentation à notre perception et à notre entendement, c'est-à-dire leur rapport à notre réalité.

Dans l'Encyclopédie Universalis, Jean Hamburger¹⁹ propose une définition du concept de réalité que nous ferons nôtre dans le propos de cet article sur le plan sémantique :

« Pour Platon, les nombres et la géométrie étaient l'essence des choses : or, qu'y a-t-il de plus subjectif que les nombres et la géométrie ? Ils ne sont pas le monde ; ils sont ce que l'homme apporte au monde. Ils sont une sorte de "rêve efficace" [...] Même illusoire, le "rêve efficace", dont notre raison et la science nous font présent, est de grande beauté. La prise de conscience de son artifice accroît l'aura de mystère dont nous avons le sentiment confus » (Hamburger)²⁰.

19. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/concept-de-realite/>

20. *Ibid.*

La force des objets mathématiques est de pénétrer dans notre réalité avec deux vecteurs principaux : ils sont à la fois efficaces pour résoudre des problèmes de notre monde, mais également incroyablement esthétiques²¹. Si leur existence est organisée dans un système théorique nécessaire, leur réalité ne sert *in fine* que nos actions dédiées à leur représentation.

« *La réalité telle que nous la percevons est une construction autonome de notre esprit dont les fins essentielles sont de rendre l'action possible* » (GONSETH, 1936. In Bkouche, 2008 : p. 34).

Mais le réel doit-il être évoqué comme une perception sensible individuelle (et donc subjective), ou plutôt dans une perspective sociale avec une visée plus objective ? Si la réalité peut être présentée comme un concept philosophique platonicien, la notion de réel est, quant à elle, plus propice à déterminer ce qui relève de l'existence. Est réel ce qui est. Là encore une dialectique s'impose lorsqu'on utilise le prisme des objets mathématiques pour traiter de cette affirmation d'existence. Le réel peut être perçu de manière sensible grâce à une attention portée sur des signes. Dans ce cas, le contrôle s'exerce par les sens et la connaissance dans des rapports essentiellement de proximité. Le réel partagé (LELONG, 2004) est une autre acception tout aussi légitime, mais dans une perspective plus sociale. Est réel ce qui est partagé dans une intention toujours contrôlée par la connaissance, mais cette fois aussi par des pairs. Les rapports de proximité font alors place à des rapports logiques.

Une solution de rencontre effective entre sujets et objets existe : il s'agit de construire puis d'utiliser un nouveau point de vue sur les mathématiques en s'appuyant sur leur dimension expérimentale (DIAS, 2008). Cette démarche résolument didactique consiste à bâtir des situations d'apprentissage dans lesquelles les allers et retours entre les objets réels et formels sont permis par des confrontations, des vérifications et des argumentations. On testera ainsi par l'action l'adéquation ou la non-adéquation des objets de la réalité aux propositions théoriques. On permettra des formulations langagières susceptibles de confirmer ou d'infirmer des hypothèses, et, *in fine*, on sera à même d'organiser des débats pour valider, prouver et convaincre de ses résultats. C'est ainsi que les objets mathématiques sont traités comme de véritables concepts scientifiques sur lesquels on expérimente dans un projet de conception. L'objet mathématique s'inscrit alors dans une culture scientifique, car ses représentations relèvent d'actes véritablement créatifs (production nouvelle et adaptée).

21. Nous utilisons la notion d'esthétique au sens du XVIII^e siècle : la science du beau.

ACCÉDER À L'IDÉAL : MIMESIS, REPRÉSENTATION

Selon les principes de la Grèce platonicienne, on peut parler d'une irrémédiable imperfection du monde sensible tant il se révèle incapable de représenter la beauté, la pureté et la régularité des objets mathématiques. Chaque tentative est singulière, ce qui la rend incompatible avec la généralité essentielle de la notion dont elle veut rendre compte. Toute représentation d'un concept mathématique reste un signifiant qui ne permet pas à lui seul de recouvrir le concept. Si l'on étudie l'exemple des polyèdres réguliers, on se rend compte de cette difficulté par les différentes présentations qui en ont été faites au cours de l'histoire. Certes, la notion mathématique n'est pas simple elle-même, car elle fait partie d'un système théorique complexe de relations et d'objets géométriques eux-mêmes entretenant des rapports numériques qui ne sont souvent pas triviaux.

De Platon à Dali, en passant par De Vinci et Kepler, et jusqu'à Vladimir Skoda (DIAS, 2009), nombreux sont ceux qui se sont essayés à des représentations possibles de ces objets idéaux. Chacun de ces artistes de la représentation a choisi son mode d'expression en fonction de ses propres rapports aux objets : Platon en poursuivant un projet philosophique, Dali dans une quête mystique, Kepler dans une tentative d'argumentation cosmologique et Skoda dans la recherche d'une signification du concept de limite²². *In fine*, personne n'a tort, et personne n'a raison. Au sens de Ricœur (1984), chacune de ces configurations nous entraîne dans un processus individuel et subjectif d'interprétation. Nous serons ainsi plus sensibles, ou plus réceptifs à la représentation des polyèdres réguliers dans le tableau *La dernière cène* de Dali ou dans leur présence explicative au sein du *Mysterium Cosmographicum* de Kepler sans savoir exactement pourquoi.

Mathématiquement parlant, un polyèdre est dit régulier si, et seulement si, il est constitué de faces toutes identiques et régulières, et que tous ses sommets sont identiques²³. Ils sont au nombre de neuf, dont cinq sont convexes et étaient connus depuis Platon²⁴.

22. Vladimir Skoda propose des installations autour de la notion de sphère qui permet d'inscrire mathématiquement tout polyèdre régulier.

23. C'est-à-dire qu'à chaque sommet correspond le même nombre de faces.

24. Les cinq solides font l'objet d'une présentation et d'une argumentation cosmologique dans le Timée.

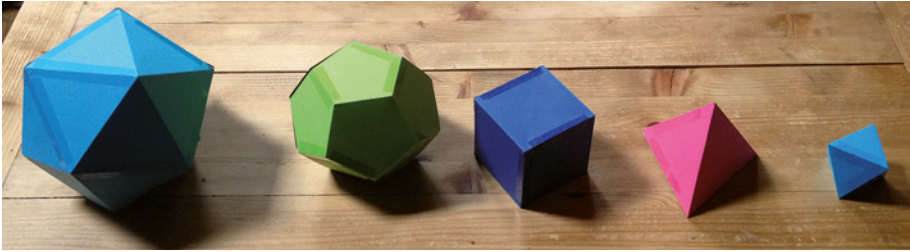


Fig. 1. Les cinq polyèdres réguliers.

Comme pour tout objet mathématique, on peut affirmer qu'il est impossible de voir ces solides parfaits idéaux. En revanche, leur mimesis (au sens d'Aristote) est possible. On peut toujours en créer une imitation en tant qu'auteur, ou en temps qu'artiste. Ainsi, peut-on dessiner, construire dans des matériaux divers et décrire symboliquement les polyèdres réguliers. Chacune de ces représentations personnelles de la réalité fournit un regard sur la notion théorique concernée. On choisira alors les éléments de son œuvre sur lesquels on souhaite attirer l'œil du spectateur en racontant sa propre histoire comme un témoignage de la relation entretenue avec l'objet. On choisira ses propres mots pour parler des choses (FOUCAULT, 1966). On sera alors irrémédiablement confronté au célèbre paradoxe langagier exprimé par Magritte dans sa double présentation d'une pipe qui est déclarée comme n'en étant pas une. À chacune de nos présentations d'un polyèdre, on pourra alors associer la formule langagière la plus honnête qui soit, à savoir : « *Ceci n'est pas un polyèdre.* »

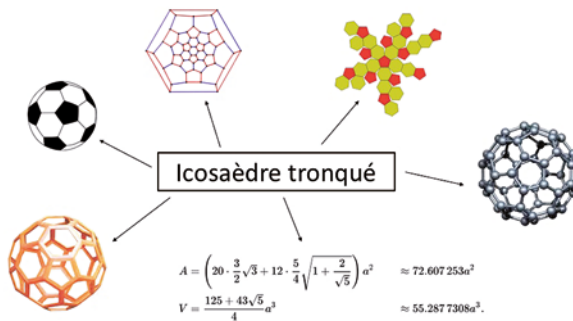


Fig. 2. Points de vue sur un polyèdre (DIAS, 2012).

Cependant, nous sommes tous des mathématiciens (DIAS, 2015), créateurs libres de nos actes et de nos gestes. Alors, on essaie encore et encore... On re-présente en poursuivant la quête d'un Graal, celle d'une orientation plastique, esthétique, technologique, à chaque fois créative, car adaptée aux contraintes locales, et toujours novatrice pour son auteur ! Les artistes ou plus modestement les artisans que nous sommes, travaillons non seulement avec nos instruments et nos matériaux fétiches, mais aussi avec notre bagage cognitif. Cette valise intellectuelle étant elle-même constituée de ce que nous savons des éléments qui composent l'objet que nous souhaitons donner à voir. C'est ainsi que le simple tracé d'un de ces polyèdres, ou sa construction en carton, est à la fois une mimesis originale pour son auteur et une simulation de la réalité géométrique qui lui correspond pour son spectateur. Pour l'auteur, elle est la réalisation la plus adaptée au contexte dans lequel elle a été élaborée. On peut faire alors l'hypothèse que c'est l'environnement matériel et symbolique qui s'avère déterminant pour mener à bien le projet de conception. La créativité est à l'œuvre quand le milieu est adapté et, pour convoquer ici le cadre de la didactique des mathématiques, la conceptualisation est possible si la situation didactique apporte les ressources nécessaires sous forme d'expériences significatives s'inscrivant dans la durée.

« La durée est une caractéristique essentielle de la formation de l'expérience. La raison de fond est que la formation des connaissances opératoires consiste à la fois dans des gestes et pratiques difficiles à acquérir et dans des conceptualisations subtiles. Ces conceptualisations comportent beaucoup d'aspects différents pour une même classe de situations, et sont associées à des conditions et limites de validité d'une grande diversité » (VERGNAUD, 2011 : p. 285).

UN MILIEU FAVORABLE À LA CRÉATIVITÉ

Il est parfois difficile de convaincre le commun des mortels que les mathématiques offrent un terrain fertile à la créativité, tant la discipline souffre d'une image de marque rigide et austère. Pourtant, si son système d'organisation théorique est effectivement parfaitement réglé, il n'en reste pas moins que la mise en application des connaissances qu'il engendre est à même de favoriser l'expression de celles et ceux qui pratiquent les mathématiques. Pour peu qu'on soigne l'environnement d'apprentissage des apprenants, ceux-ci se transforment très vite en artisans des plus créatifs. Mais qu'il s'agisse d'oser à découvert ou d'investiguer le long des

chemins inconnus, voire de se confronter volontairement à l'incertitude de l'issue d'un processus, rien de tout cela n'est aisé. Dans ce projet d'élaboration d'un milieu propice aux apprentissages, il faut composer avec les ingrédients qui permettent l'expression de toutes les personnalités, le tout dans un climat bienveillant susceptible d'accueillir autant la nouveauté que l'échec. Et même, s'il faut bien reconnaître que les conditions hostiles ont parfois permis dans l'histoire l'expression d'une création indéniable, il n'en est pas de même à l'école. Ce contexte particulier a ses propres spécificités en la matière. Il est question d'y cultiver le plaisir, la bienveillance et la compréhension. Selon nous, trois dimensions semblent propices à bâtir un milieu d'enseignement et d'apprentissage propice à la créativité : culture, esthétique et adaptation.

La dimension culturelle pour favoriser les rencontres

Construire les mathématiques peut être assimilé à une série de créations à la fois re-créatives et récréatives. Nous parlons de processus de re-création pour décrire les processus de mise en œuvre des connaissances dans nos expérimentations sur les polyèdres par exemple. Les élèves en situation d'apprentissage mènent à bien des projets d'élaboration d'objets qui, lorsqu'ils aboutissent, se révèlent à eux comme des créations personnelles. Ils en sont les auteurs. Comme l'apparence définitive de l'objet construit n'était pas connue *a priori*, on observe souvent une certaine jubilation dans l'appréciation finale. Ceci se traduisant par exemple par une séance de photos agrégeant les œuvres et leurs auteurs comme nous l'avons constaté dans nos expérimentations avec des adultes en formation. En tant que spectateurs de ces « performances », nous prenons la précaution de nommer ces productions des re-créations en fonction de l'ancrage des représentations dans un corpus préexistant. Chacun des objets élaborés l'a en effet été auparavant dans d'autres expériences, que les auteurs n'ont bien évidemment pas vécues.

L'aspect récréatif prend, quant à lui, naissance à la fois dans la dimension ludique des situations que nous proposons, et aussi dans l'aspect collaboratif des activités. La taille des objets étant particulièrement importante, la nécessité d'une organisation des actions s'impose de manière presque systématique, comme nous l'avons constaté lors de nos différentes expérimentations de formation. Les participants entrent en effet assez rapidement dans une sorte de jeu de construction pour lequel ils n'hésitent pas à partager leurs ressources, leurs idées et leurs hypothèses

de conception. Ils poursuivent un but commun, résolvent les problèmes qu'ils rencontrent, progressent dans les étapes d'élaboration et apprécient *in fine* le travail réalisé : le but du jeu est atteint !

L'objet mathématique est là, devenu concret, directement accessible aux sens. Et même si ces constructions ne sont que des compromis avec la réalité, elles sont cependant reconnues comme des créations humaines ancrées culturellement et riches de valeurs esthétiques. Ce que nous explorons avec ces créations géométriques est la possibilité de construction d'un nouveau point de vue sur des objets mathématiques par une représentation sensible. Notre hypothèse étant que ce processus puisse permettre un accès progressif à la compréhension des concepts mathématiques qui leur sont sous-jacents : propriétés, relations, objets spécifiques. Nous souhaitons dire ici que nous sommes conscients que cette transition de l'objet signifiant à sa référence théorique ne relève pas d'un processus interne au sujet qui expérimente. Nous avons en effet constaté qu'une médiation était nécessaire, qu'elle soit sous une forme d'étayage de l'expert qui accompagne ou qu'elle relève du partage des connaissances entre les sujets qui expérimentent. Dénoter, décrire et apprécier l'objet construit est un processus qui change progressivement le statut de la chose en objet de connaissance. Vision et perception laissent la place à interprétation et compréhension. L'accès à la culture nécessite une forme de médiation.

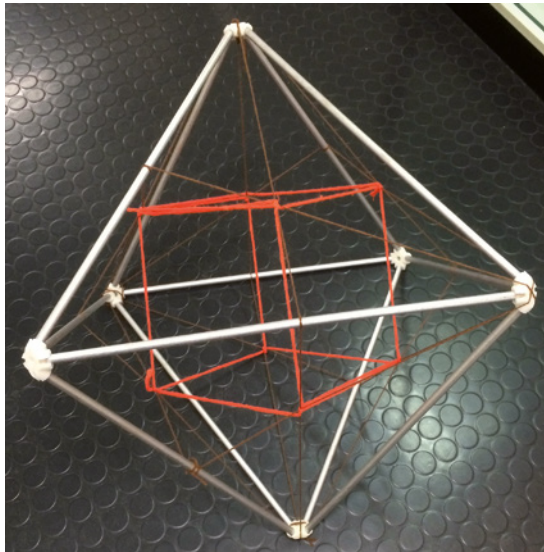


Fig. 3. Représentation du concept de dualité entre les polyèdres réguliers.

On peut donc parler d'une confrontation des points de vue différents dans un même environnement didactique. Lorsqu'il s'agit de la salle de classe, l'enseignant et les élèves partagent un même espace de pratique et d'activité. Les expériences vécues des uns relevant de la situation pour l'autre, le divers empirique des élèves s'interprétant comme des signes et des représentations pour l'enseignant.

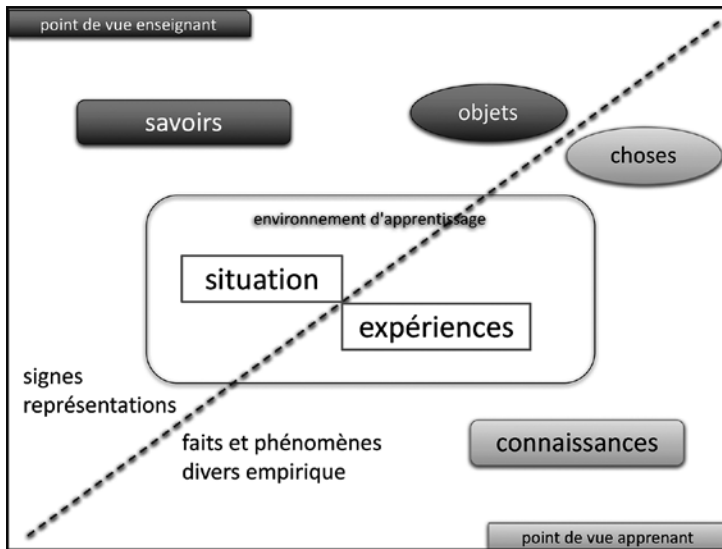


Fig. 4. Des points de vue convergents vers un milieu expérimental et créatif.

Le divers empirique dont nous parlons doit se comprendre comme un ensemble d'éléments symboliques mis à disposition des élèves, puis progressivement enrichi par les actions et les expressions langagières qui les accompagnent. Phénomènes et faits sont le substrat de cette diversité empirique qui ne se limite donc pas aux objets réels puisqu'il s'étend aux expériences de pensée toujours envisageables dans de tels contextes d'apprentissage.

Nous nous accordons à dire que l'existence des objets mathématiques relève pour partie des interprétations que les sujets en font : les élèves agissent sur des signes, sur du matériel et éventuellement en parlent. Le professeur qui sait des choses sur ces actes ou ces mots décide (ou non) de qualifier de mathématiques ces actes et ces mots et, ainsi, participe au processus d'exhibition des savoirs en fonction de la culture qu'il en a.

La dimension esthétique comme catalyseur des processus créatifs

La place et le rôle de l'esthétique dans l'activité de conception sont en quelque sorte la dimension du design dans la créativité. L'analyser est difficile du fait de la subjectivité des rapports que nous entretenons avec les objets du monde par notre perception.

« Les dimensions esthétiques suscitent également des affects et des émotions de la part des différents acteurs impliqués dans les activités de conception. Les relations entre les éléments esthétiques et les affects ou les émotions dépendent certainement de la culture et de l'époque considérée » (BONNARDEL, 2006 : p. 113).

Nous avons très souvent recueilli les témoignages enthousiastes des élèves (et des adultes en formation) lors de la construction d'un polyèdre particulier : le dodécaèdre²⁵. Ce polyèdre régulier est perçu de façon quasi unanime comme harmonieux et cette force symbolique semble partagée sur le plan esthétique. Nous avons ainsi souvent entendu à la fin de sa construction : « Alors celui-ci qu'est-ce qu'il est beau ! »

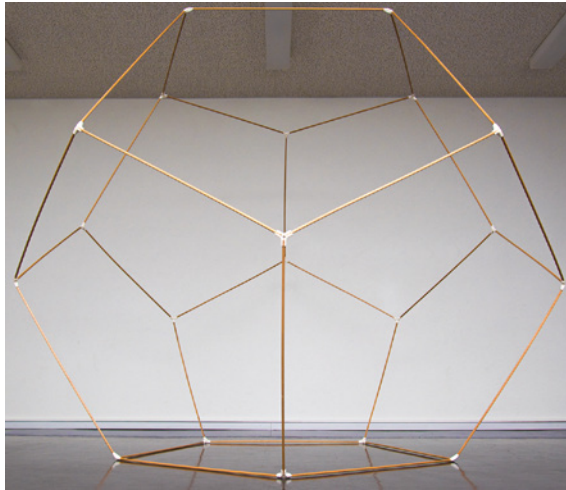


Fig. 5. Le dodécaèdre.

Une de nos hypothèses dans la mise en œuvre de nos expérimentations réside dans le fait que les objets de la géométrie sont porteurs d'une dimension certes culturelle, mais également esthétique, ce qui favorise

25. Le dodécaèdre est l'un des cinq polyèdres réguliers dits « solides de Platon ». Il est constitué de douze faces pentagonales régulières.

une forme d'adhésion *a priori* des sujets au processus d'apprentissage. S'il est en effet convenu de reconnaître que l'expression du beau dans une formule algébrique est réservée à quelques initiés²⁶, force est de constater que la perception de la régularité des propriétés d'un polyèdre régulier est plus spectaculaire et donc ouverte à davantage d'individus. Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons pu remarquer que la dimension esthétique était appréciée par tous les sujets en formation, qu'ils soient adultes, adolescents ou enfants, lors de nos expérimentations. Cette valeur esthétique se révèle parfois en cours d'élaboration, prenant alors le rôle de catalyseur des actions orientées vers la conception d'un objet final.

Les médiateurs symboliques qui participent de cette esthétique et qui sont propres aux objets géométriques sont difficiles à cerner de manière exhaustive. S'agit-il de régularité, de pureté des formes, de simplicité perceptive des relations ou d'affordance ? Est-il question de convoquer dans l'expérience de conception des références culturelles rencontrées auparavant ? Ou est-il question de se confronter avec une représentation en trois dimensions qui n'est pas celle qui est la plus courante dans les situations d'apprentissage en géométrie ? Il est toujours difficile d'argumenter ses propres choix et valeurs esthétiques bien entendu, mais ce qui nous paraît remarquable dans nos expérimentations didactiques est l'invariance des réactions positives face aux rencontres esthétiques avec la représentation en trois dimensions de ces objets mathématiques spécifiques que sont les polyèdres réguliers. D'autres projets de recherche qui sont en cours devraient nous permettre de préciser nos hypothèses dans ce domaine.

La dimension adaptative comme résolution des antagonismes

Lors des ateliers de construction géométrique que nous relatons dans cet article, nous proposons aux participants des milieux matériels spécifiques constitués par un lot d'objets se rangeant dans trois catégories :

- Des baguettes de bois de longueur différentes,
- Des connecteurs en plastique permettant l'assemblage des baguettes,
- Des pelotes de laine.

Les situations proposées aux participants sont relativement ouvertes et les conduisent à utiliser l'environnement matériel en vue de l'exploration des constructions possibles sans chercher systématiquement à répondre à

26. On citera ici par exemple une relation mathématiquement célèbre et utilisée dans l'excellent roman d'Ogawa (2008) *La formule préférée du professeur*. Cette équation simplifiée possède l'incroyable beauté de relier quelques objets mathématiques pourtant relativement complexes : la fonction exponentielle, le nombre pi et le nombre i.

une consigne précise. Nous nous contentons bien souvent de formulations du type : pouvez-vous construire un polyèdre à partir de ce matériel ? Nous précisons parfois les propriétés de cet objet géométrique en donnant son nom, ou certaines de ses caractéristiques ; nous fournissons parfois une reproduction photographique ou même un modèle réduit élaboré en carton par exemple. On peut parler d'un milieu suffisamment antagoniste (DIAS & TIÈCHE CHRISTINAT, 2012) du fait de la déstabilisation provoquée par les rétroactions de l'environnement dans les constructions : assemblages impossibles, structures non stables, irrégularités des propriétés des figures (angles ou longueurs par exemple). Ces phénomènes de perturbation obligent les participants à s'adapter en permanence en convoquant les ressources qu'ils partagent de manière collaborative. Ces ressources sont alors l'expression de connaissances qu'elles soient en actes ou verbalisées dans l'action. Nous pensons que ces adaptations sont susceptibles de provoquer des créations personnelles et/ou collectives à travers les expériences des concepteurs. En suivant Bonnardel (2006), nous estimons que cette dimension adaptative vient consolider l'ambition de créativité de la situation d'apprentissage. C'est en effet sous l'effet d'un système de contraintes (BONNARDEL, 2006) que la conception peut être attribuée à une création pour le moins aux yeux des participants des ateliers de géométrie. Ce système contient les contraintes issues de l'énoncé du problème, du matériel mis à disposition pour la recherche, et les contraintes qui sont ajoutées par les concepteurs en cours d'élaboration. Ce processus est donc tout à fait proche du modèle d'apprentissage par adaptation qui consiste à surmonter un déséquilibre provisoire au cours d'une situation didactique, raison pour laquelle nous osons ici faire l'hypothèse de la dimension créative de nos expérimentations didactiques.

CONCLUSION

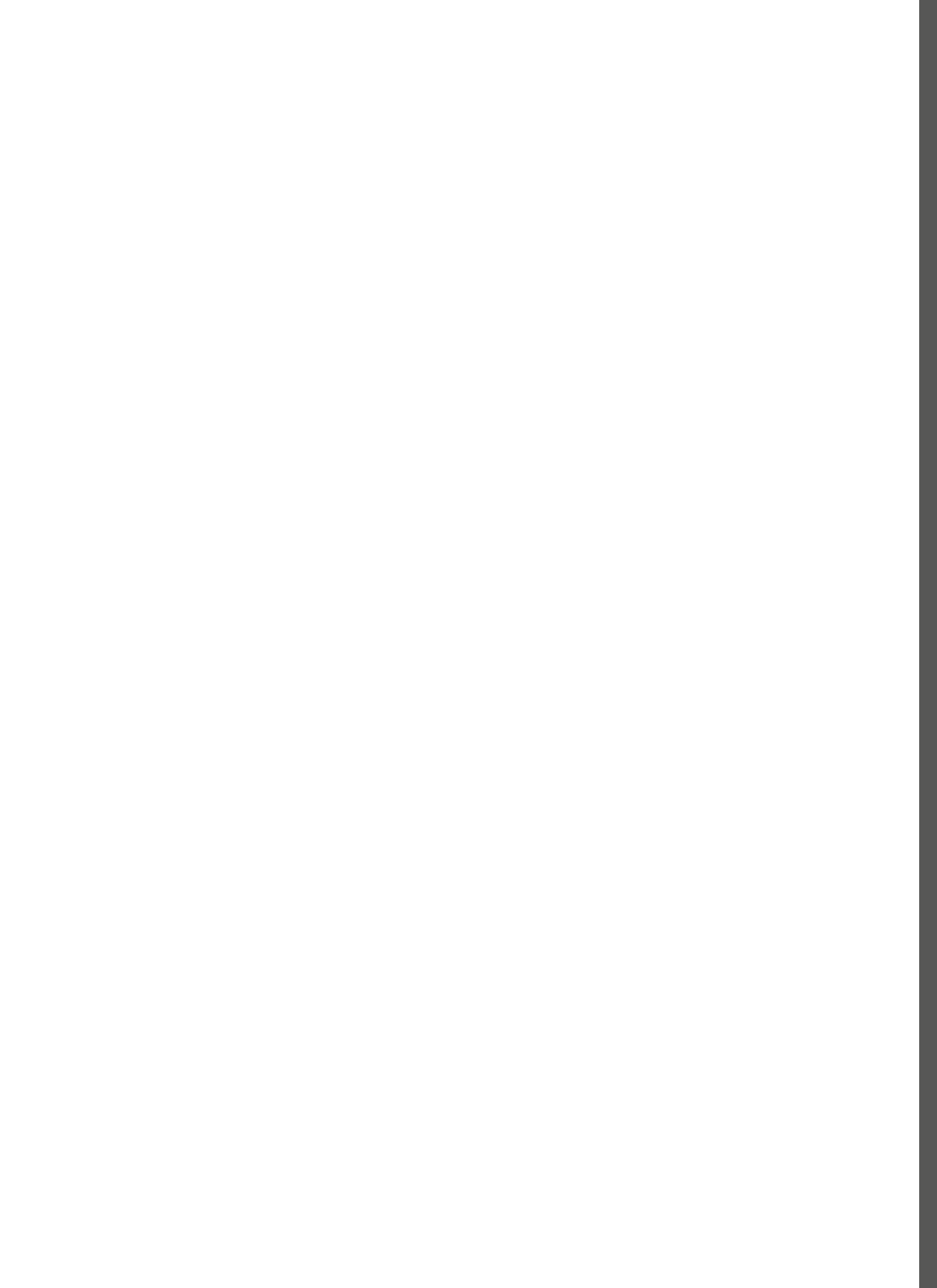
Beaucoup de mathématiciens cherchent des formules simplificatrices capables d'expliquer des processus complexes, inspirés qu'ils sont par la quête du beau absolu. Pour eux, les formules les plus belles sont aussi les plus simples. L'une des découvertes d'Euler²⁷ fait ainsi partie de cet aboutissement, car elle relie dans une équation d'une grande simplicité le nombre de faces, d'arêtes et de sommets de tout polyèdre : $f + s - a = 2$

27. En additionnant le nombre de faces et de sommets d'un polyèdre puis en soustrayant le nombre de ses arêtes, on trouve toujours 2. Ce théorème, dit de Descartes-Euler, se vérifie avec tous les polyèdres convexes.

Bien sûr, on pourra objecter que ce compromis symbolique réduit à sa plus simple expression est bien réducteur de la diversité esthétique que représente le monde des polyèdres. Mais là se trouve la force du langage des mathématiques, entre culture et création. La diversité empirique qui permet la représentation des objets de la géométrie spatiale participe de la culture scientifique. Ces signes préexistent dans des répertoires de savoirs et de connaissances qui échappent très souvent à de nombreux individus qui, s'ils veulent y accéder, doivent rencontrer des environnements dédiés à leur reconstruction. Ils pourront alors concevoir leur re-présentation en suivant un processus créatif dont la nouveauté restera relative à leur ignorance, mais dont l'aboutissement garantit un certain émerveillement propre à toute situation de découverte. Toutes les mathématiques peuvent se redécouvrir dans un tel environnement riche de catalyseurs de l'action et de l'adaptation, que ce soient celles d'un formalisme toujours plus expert ou celles qui sont les plus ancrées dans la familiarité du monde qui nous entoure.

Références

- ANGHLERI, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(1), 33-52.
- BONNARDEL, N. (2006). *Créativité et conception, approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.
- DIAS, T. (2008). *La dimension expérimentale des mathématiques : un levier pour l'enseignement et l'apprentissage*. Thèse de doctorat. Claude Bernard Lyon 1. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00635724/>
- DIAS, T. (2009). L'apprentissage de la géométrie dans la scolarité obligatoire : une dialectique entre objets sensibles et objets théoriques. *Cours Pour L'École D'été de Recherche En Didactique Des Mathématiques*.
- DIAS, T. (2012). *Manipuler et expérimenter en mathématiques*. Paris : Magnard.
- DIAS, T. (2014). La diversité empirique pour faire exister les objets mathématiques. *Mathematics and reality*, 24(1), 61-64. Repéré à http://math.unipa.it/~grim/quaderno24_suppl_1.htm
- DIAS, T. (2015). *Nous sommes tous des mathématiciens*. Paris : Magnard.
- DIAS, T., & TIÈCHE CHRISTINAT, C. (2012). Spécificités des situations didactiques dans l'enseignement spécialisé. *Espace Mathématique Francophone, Enseignement Des Mathématiques et Contrat Social*. Genève.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- GONSETH, F. (1936). *Les mathématiques et la réalité*. Paris : Blanchard.
- LELONG, P. (2004). Le réel et les concepts en mathématiques : une stratégie de création. In P. Cartier, & N. Charraud, *Le réel en mathématiques*. Paris : Agalma.
- OGAWA, Y. (2008). *La formule préférée du professeur*. Arles : Actes Sud.
- RICOEUR, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- VERGNAUD, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-B. Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.



Yves Renaud

L'enseignement de la
création (littéraire) :
enjeux et méthode

L'enseignement de la création (littéraire) : enjeux et méthode

Yves Renaud

Créativité, cette notion est plus que jamais à la mode et représente tous les espoirs de notre XXI^e siècle chahuté. Todd Lubart, professeur en psychologie différentielle et spécialiste de la créativité, le promet : celle-ci contribuera à résoudre aussi bien les problèmes relationnels de notre vie affective ou professionnelle que ceux de l'équilibre social et planétaire (LUBART, 2011). Mais surtout elle sera « *utile au travail – car elle sera sollicitée de plus en plus dans un contexte d'innovation permanente et [de] croissance économique* » (ADEN & PICCARDO, 2009 : p. 20). L'argumentation est convaincante, n'en doutons pas, et incite l'école à développer la capacité créative des élèves pour les préparer à « *une composante qui fera partie de leur compétence en tant que futurs acteurs économiques* » (Ibid.). Le désavantage est qu'elle éclipse une notion bien plus ancienne (en tout cas dans la langue française)²⁸ qui me paraît pourtant des plus importantes : la *création*. La mort de Dieu et la victoire de l'efficacité auraient-elles entraîné celle de la croyance en la capacité d'invention *ex nihilo* dont les humains étaient les dépositaires par gracieux décret ? Or, la capacité de création, notamment dans le domaine artistique, pourrait bien être une des dernières spécificités de l'être humain vis-à-vis du reste du règne animal.

L'objet de cet article portera sur la différence essentielle à faire – à maintenir, devrais-je dire – entre *créativité* et *création*, sur l'implication que cette distinction peut avoir sur notre conception de la tâche de l'école, sur ce que nous devons juger important de transmettre aux jeunes générations et sur les méthodes à mettre en œuvre pour le faire.

28. L'Académie française n'accepte le mot « *créativité* » dans son dictionnaire qu'en 1971 (TCHENG *et al.*, 2008 : p. 125).

Partant de l'idée que la création a sa place à l'école, je tenterai alors de donner un aperçu de ce qui se situe au cœur de mes recherches, à savoir la possibilité d'un *enseignement de la création*, alors même que la chose semble impossible, vu l'apparente indépassable contradiction entre les objectifs à atteindre qu'on définit avant de dispenser un cours et, d'autre part, la novation radicale que la création promet – et qui ne se prescrit donc pas.

Autrement dit, mon exposé tente de répondre – succinctement il est vrai – à ces trois questions successives : Quelle différence y a-t-il entre *créativité* et *création* et pourquoi maintenir cette distinction ? Pourquoi l'école doit-elle faire place à la création ? Et enfin comment enseigner la création à l'école, alors même que la chose semble être une tâche contradictoire ?

UNE INTERROGATION NÉCESSAIRE

Enseignant de français au secondaire 2, animateur d'ateliers d'écriture et formateur à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, c'est en voyant le succès grandissant du terme de *créativité* dans tous les domaines et en particulier dans le domaine du monde du travail que je me suis mis en devoir d'y porter toute mon attention, moi qui m'intéressais à l'écriture dite *créative*. Je voyais dans le « créatif » quelque chose de littéraire, donc d'artistique avant tout. Or, la création artistique ne se présente que comme l'un des nombreux versants de cette créativité – dont il est partout question – définie comme la capacité à imaginer et à innover, et dont l'excellence se reconnaît avant tout par son efficacité (ou son efficience) – ce qui ne me paraît pas être le propre des œuvres d'art. J'ai donc eu besoin de clarification, et c'est par la lecture des tenants de la créativité que mon enquête a commencé.

Je commencerai par préciser que les réflexions que je propose ici prennent place dans la recherche-action que je mène à propos de l'enseignement de l'écriture créative – que j'appelle plus volontiers *écriture littéraire*. J'ai pratiqué un atelier d'écriture dans deux classes de français d'un gymnase vaudois pendant un an, à raison d'une production de textes à visée littéraire toutes les deux semaines environ. Il s'agissait de mettre les élèves au travail, les faire écrire de façon fréquente, pour observer et mieux comprendre l'intérêt de cette pratique et peut-être en améliorer le dispositif inspiré de l'apport du modèle des ateliers d'écriture à l'école à partir des années 1980. L'aspect quantitatif a donc clairement été mis de côté au profit d'une analyse des enjeux et du sens de ce qui était fait, au profit d'une réflexion sur les raisons de le faire et sur les leçons à tirer de ce qui a été observé. C'est ainsi que j'en suis venu à formuler la problématique

suivante : « *Doit-on enseigner la création littéraire à l'école ? Peut-on le faire ? Sous quelles conditions ? Pour quels résultats, quels intérêts, quelles implications ? Etc.* » Un fondement philosophique s'est donc avéré nécessaire, vu que la pertinence des enjeux de cette recherche est liée à une certaine vision de l'homme et des missions de l'école. L'école veut-elle faire de ses élèves des créateurs, c'est-à-dire des gens libres avant tout, des gens qui inventent au risque subversif du non-respect des normes qu'on se doit par ailleurs de leur inculquer ? C'est donc dans ce cadre plus général de mes recherches que j'aimerais placer mon propos.

LA CRÉATIVITÉ OU LA MISE AU RENCART DE LA CRÉATION

Le terme « *créativité* » trouve son origine dans le terme anglais « *creativity* », apparu dans les années 1940 (DUBOIS, 2001). Ce terme n'a alors quasi aucune connotation artistique vu que ses enjeux ne sont pas ceux de la création artistique. Au contraire, selon le linguiste et lexicographe Alain Rey, les sociologues et les psychologues ont favorisé l'essor de *créatif* pour se démarquer de *créateur*. Le substantif *créatif* devait désigner « *les responsables de l'invention dans le domaine de la publicité et des arts audio-visuels* ». Quant à *créativité*, « *ce sont les socio-psychologues qui l'ont introduit dans leur vocabulaire, relayés plus tard par les linguistes (notamment avec la traduction des travaux de Noam Chomsky)* » (REY, 2001 : p. 900).

Le concept de *créativité* a connu une évolution historique (LUBART, 2011 : p. 5-10 ; TCHENG *et al.*, 2008 : p. 125) pour aboutir aujourd'hui à la définition consensuelle suivante : « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (LUBART *et al.*, 2011 : p. 10). Ce qui caractérise donc la *créativité*, c'est la capacité à trouver des solutions, des solutions nouvelles certes, mais des solutions avant tout à des *problèmes*. Et ces solutions ne viennent pas de la raison et de sa méthodique conduite, mais de l'imagination, c'est-à-dire de quelque chose d'un peu magique – Edward de Bono parle d'« *efficacité inattendue* » – (TCHENG *et al.*, 2008 : p. 125) dont il s'agira dès lors pour les psychologues de favoriser la stimulation. La *créativité* concerne avant tout le savoir-faire et le monde technique, cette notion rendant compte de sa dimension imaginative. Elle s'est mise au service de l'innovation, condition de survie des pays caractérisés par un niveau de coûts de production élevé (DE BONO, 2013), « *priorité affichée de la plupart des grands groupes* » (TCHENG *et al.*, 2009 : p. 122).

POUR LE MEILLEUR COMME POUR LE PIRE

D'un côté, en effet, la créativité est un terme qui rend hommage aux capacités insoupçonnées et merveilleuses de l'être humain à résoudre de façon autonome les problèmes qui se présentent à lui quand il essaie de réaliser le moindre de ses projets – l'être humain qui se souvient d'avoir été Prométhée en des temps mythiques et qui ose alors inventer, trouver des solutions inédites pour abattre les montagnes les plus hautes et surtout *faire avec* les grains de sable qui grippent les machines les plus ambitieuses de sa marche en avant. Comme le souligne Todd Lubart, le système éducatif a tout à gagner à apprendre aux élèves non pas à résoudre les problèmes selon des procédures préétablies et bien définies, mais à « *appréhender de façon créative des problèmes moins bien circonscrits et [à] rechercher des solutions plus adaptées* » (LUBART *et al.*, 2011 : p. 2).

Mais d'un autre côté, dans un monde néolibéral, voilà ce même être humain sommé d'être *créatif* sous peine d'être licencié... Placé dans des situations économiques dégradées avec des exigences de production et de rentabilité de plus en plus délirantes, le monde de l'entreprise, sous couvert de prendre en compte sa dignité, peut toujours lui lancer l'indigne injonction suivante : « *Sois créatif, Coco !* » Obnubilé par l'efficacité, ce monde prétend même, avec la coupable complicité d'une psychologie aux dérives scientistes, de *mesurer* la créativité des gens qu'elle cherche à engager, histoire d'en sélectionner les meilleurs, les plus performants.

Au fond, tout ceci ne me dérangerait pas outre mesure, s'il ne révélait une certaine hideur en faisant fi de ce qui, à mon sens, constitue l'une des dernières spécificités de l'être humain – dont on sait depuis Darwin combien il n'est qu'un animal parmi les animaux – : la création.

J'en veux pour preuve la façon dont Todd Lubart lors d'une conférence donnée à Lausanne a présenté cette notion de créativité dont il est le spécialiste. Il a fait suivre la définition consensuelle présentée ci-dessus d'un certain nombre de synonymes, parmi lesquels figure le terme création (LUBART, 2014)²⁹. Il précise néanmoins que « *ces termes ont des nuances [et qu'ils] ne sont pas tout à fait la même chose* ». Voilà la notion de création perdue au milieu d'autres prétendues équivalences : ni en premier, ni en dernier, ni même au centre de la liste... mais en quatrième position sur cinq mots ! En effet, selon Lubart, « *pas de développement économique ni culturel, pas de science ni d'art sans cette générale et première creativity* ». Voilà tout mis sur le même plan.

29. Repéré à 7'27"ss : <https://vimeo.com/10038646>.

SPÉCIFICITÉ DE LA CRÉATION

Or la création n'est pas la créativité. Si la créativité est « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* »³⁰, la création est un processus qui tire du néant – je veux dire : pas besoin de problèmes, si ce n'est, peut-être, existentiels ou personnels – des *œuvres* (non pas des productions), dont les composants ne sont pas toujours inédits, mais toujours *originaux* – dans le sens d'authentiques, *originels* aimerais-je dire. On se situe dans une autre dimension où l'efficacité et donc l'utilité y sont exclues.

Certes, la créativité a pour vertu de permettre à l'être humain de s'adapter à toutes les difficultés. Je veux bien que cela s'avère utile en ces temps de dérèglement climatique, et tant mieux (ou tant pis) si la croissance économique y trouve un puissant moteur, mais on peut se demander depuis quand les artistes se reconnaissent d'abord à leur adaptabilité. J'avais été frappé que Todd Lubart, lors de sa conférence lausannoise, propose comme exemple d'artiste créatif... Vincent Van Gogh. Comme « adapté », il y a mieux. J'associe plus volontiers accès psychotiques, instabilité mentale, crises d'insomnie, surmenage et oreille tranchée qu'*adaptabilité* à ce peintre torturé.

POURQUOI ENSEIGNER LA CRÉATION EST NON LA SEULE CRÉATIVITÉ

Que l'école s'intéresse à la créativité, voilà qui paraît bien naturel. Elle est en quête de dispositifs originaux et efficaces, adaptés aux problèmes cognitifs et sociaux de ses apprenants. Elle y trouve un monde souriant et ludique, celui des *boîtes à outils de la créativité* (DE BONO, 2013 ; DEBOIS *et al.*, 2015) qui va de la méthode des *six chapeaux de la réflexion* à celle du *challenge* ou de la *provocation*... Elle se réjouit même, en ces temps de passion pour l'évaluation analytique à tout crin, des prétendues possibilités de *mesures* de la créativité humaine. Elle pourra non seulement conduire efficacement les élèves à construire leurs savoirs comme elle l'entend, mais pourra en plus leur *mettre des notes* et, surtout, les sélectionner en toute conscience.

Hélas, elle *mécanise* ainsi l'enseignement, visant l'injonction de l'efficacité derrière une apparente ouverture humaniste à laquelle appartiendrait la créativité. Elle espère que l'enseignement qui met en place des situations où les élèves sont invités à s'emparer eux-mêmes du problème

30. Cf. note 2.

posé pour construire des connaissances nouvelles à partir de l'action permettra aux élèves de trouver plus de sens à l'école et sera plus efficace. Cette idée n'a malheureusement pas réduit les inégalités scolaires, au contraire (ROCHEX & CRINON, 2011). Elle fait surtout le jeu du monde néolibéral : il s'agit avant tout d'être créatif, c'est-à-dire corvéable à merci dans un monde du travail qui ne fait pas de cadeaux à ceux qui ne sauraient pas imaginer l'astuce pour réaliser l'impossible rentabilité qu'on exige d'eux.

C'est pourquoi je regrette que le Plan d'études romand (PER) ait préféré le terme de créativité à celui de création, contrairement à ce qu'en disent Puozzo Capron et Martin dans un article paru en février 2014, basant leur argumentation sur leur lecture de Vygotski (PUOZZO CAPRON & MARTIN, 2014). L'école, selon moi, doit avoir une autre ambition que d'encourager les êtres humains à se mettre au service de la rentabilité et du maintien du système – quel que soit le système. Ne vise-t-elle pas à former des *créateurs* plus que des *créatifs*, c'est-à-dire des gens capables de transformer la société ? N'est-ce pas ainsi qu'on participera vraiment à la construction d'un monde commun toujours à repenser, plus qu'à conserver en l'état ? S'il s'agit de faire des élèves des humains libres et responsables, autrement dit à la hauteur de leur dignité d'êtres humains, il faut faire place à mieux que la créativité, à la *création*. C'est un choix aussi bien philosophique, anthropologique, que politique.

La question de la légitimité de la place de la création à l'école peut être abordée par un autre point de vue, complémentaire, relevant de l'enseignement des langues, de la langue première en particulier. N'est-il pas au fond normal, souhaitable, voire indispensable sous peine de tromperie, d'enseigner aux élèves, à côté de l'histoire littéraire, de l'analyse de texte, de l'argumentation, de l'oral, de la rédaction de textes fonctionnels, la possibilité de *fabriquer* la littérature ? Le français – si je pense à la discipline que j'enseigne depuis plus de vingt ans – n'est pas utile qu'aux futurs professeurs – et à grand nombre d'autres métiers, j'en conviens aisément. On peut également envisager de devenir écrivain, poète ou dramaturge ! On peut, là aussi, contribuer à l'édification du monde commun par le biais de la création.

COMMENT ENSEIGNER LA CRÉATION ? UN APERÇU

La question qui va alors se poser sera la suivante : comment le faire ? S'il existe des écoles d'art, il doit donc être possible d'enseigner quelque chose qui ressemble à la création. L'exemple que je présenterai ici concerne la création *littéraire*, vu qu'il s'agit de mon objet de recherche. On verra qu'il ne s'agit pas de condamner la créativité, loin de là, mais de la dépasser.

Tout commence par une consigne, une proposition d'écriture, c'est-à-dire une contrainte. Autrement dit un *problème* qui doit faire réagir l'élève, un obstacle destiné à susciter la recherche d'une solution, d'une astuce adaptée à la situation... Bref, l'atelier d'écriture littéraire fait appel, d'abord, à la créativité. Son aspect ludique est l'un de ses atouts majeurs, tout comme l'espace de liberté qu'il ouvre en proposant des contraintes motivantes, excitant l'imagination tout en contournant la question de l'inspiration – et, partant, désacralisant le geste de l'écrivain. Je renvoie à ce qu'en dit Violaine Houdart-Mérot dans un article consacré au recours à la contrainte formelle dans l'écriture oulipienne : « *Son premier effet n'est pas de produire d'emblée des textes admirables, mais de permettre d'oser écrire (notamment par la simple manipulation de textes existants – qu'on pense à la méthode S+7).* » Par ailleurs, il permet d'explorer le langage et de prendre conscience de son pouvoir créateur – les mots se jouant de celui qui écrit en le conduisant dans des directions inattendues, empêchant ainsi la prolifération des clichés. Ensuite, il déclenche le désir de raconter, d'entraîner vers l'imaginaire. Enfin, il « *rend possible l'aveu de secrets, précisément parce que cet aveu demeure indirect et camouflé en quelque sorte* » (HOUDART-MÉROT, 2011 : p. 240-242).

Ici, on est clairement dans la créativité. Mais ce que j'interroge, c'est la possibilité de basculer dans le monde de la création. Ne plus seulement jouer, faire preuve de malignité et d'astuce, imaginer comment s'en sortir avec des contraintes, répondre au fond de façon adaptée quoiqu'inattendue au problème posé par une consigne, mais d'adopter véritablement ce que les didacticiens, comme les chercheurs universitaires, appellent une *posture d'auteur* (MEIZOZ, 2004). Non seulement produire, mais construire « *une image de soi dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire* », comme le définit le *Dictionnaire d'analyse du discours* à l'article « *Ethos* » (TAUVERON & SÈVE, 2005), c'est-à-dire se revendiquer auteur et revendiquer un propos et des choix formels en même temps qu'on « *produit* » du texte : c'est faire preuve d'une *intention artistique*, pour reprendre l'expression de Gérard Genette (TAUVERON & SÈVE, 2005). Or, ce positionnement, celui de la posture, est « *constitutif de l'acte créateur* »,

comme le précise Jérôme Meizoz (TAUVERON & SÈVE, 2005). Celui qui écrit ne se contente plus de reproduire des modèles – ni de trouver des solutions inédites pour répondre à l'injonction d'une consigne –, mais il élabore sa propre poétique.

Puisque celle-ci est synonyme de *création* – outrepassant la seule créativité avec laquelle on s'était mis en route –, comment faire alors pour inciter les élèves à adopter une *posture d'auteur* ?

Pour répondre à cette question, je propose un détour par la réception des textes. Il faut savoir que celle qui accueille des productions seulement créatives n'est pas de même nature que celle qui accueille les créations. En effet, la première constate l'adéquation (ou l'inadéquation) de la solution donnée au problème posé – soit c'est réussi, soit c'est raté... Tout est ici question d'efficacité et de mesure. On sort le stylo rouge pour constater les fautes d'orthographe et de syntaxe. On regarde si la consigne a été respectée et on attribue des points. La seconde attitude est de tout autre nature : elle porte une *attention esthétique* à son objet (TAUVERON & SÈVE, 2005). Pleine de bienveillance, prête à tous les pactes de lecture, elle est attentive avant tout à ce qui *fera sens* à sa sagacité experte quoique subjective. Elle attribue, dans la *relation artistique* qui peut alors se déployer, le statut d'œuvre d'art à son objet.

Or, mon hypothèse est la suivante : l'adoption de cette attention artistique, cette posture d'esthète pourrais-je dire, ou de *vrai lecteur* qui s'oppose à celle de *correcteur*, met l'élève en posture d'auteur. Autrement dit, ce sont les lecteurs coopératifs qui font les auteurs légitimes. Leur jugement, un jugement esthétique, naturellement bienveillant, comme celui de tout *vrai lecteur*, renvoie à celui qui ne s'en rendait pas compte la responsabilité de ses écrits, une responsabilité d'auteur. Prendre les textes d'élèves non pas pour des textes à corriger, des textes forcément insuffisants, ou perfectibles, mais pour des œuvres, c'est faire de leurs auteurs... des auteurs. On pourra en discuter : on n'a pas dit que ces œuvres étaient des chefs-d'œuvre ou qu'elles ne souffriraient pas l'envie d'essayer d'autres versions, des envies de *réédition*...

QUELQUES EXEMPLES

Appliquons cela tout d'abord à un texte d'auteur reconnu. Prenons *La Disparition*, de Georges Perec.

« Anton Voyl n'arrivait pas à dormir. Il alluma. Son Jaz marquait minuit vingt. Il poussa un profond soupir, s'assit dans son lit, s'appuyant sur son polochon. Il prit un roman, il l'ouvrit, il lut ; mais il n'y saisissait qu'un imbroglio confus, il butait à tout instant sur un mot dont il ignorait la signification.

Il abandonna son roman sur son lit. Il alla à son lavabo ; il mouilla un gant qu'il passa sur son front, sur son cou.

Son pouls battait trop fort. Il avait chaud. Il ouvrit son vasistas, scruta la nuit. Il faisait doux. Un bruit indistinct montait du faubourg. Un carillon, plus lourd qu'un glas, plus sourd qu'un tocsin, plus profond qu'un bourdon, non loin, sonna trois coups. Du canal Saint-Martin, un clapotis plaintif signalait un chaland qui passait.

Sur l'abattant du vasistas, un animal au thorax indigo, à l'aiguillon safran, ni un cafard, ni un charançon, mais plutôt un artisan, s'avavançait, traînant un brin d'alfa. Il s'approcha, voulant l'aplatir d'un coup vif, mais l'animal prit son vol, disparaissant dans la nuit avant qu'il ait pu l'assaillir » (PEREC, 1969 : p. 17).

Si l'on adopte le regard scolaire traditionnel, on jugera ce texte très *créatif*. Voilà notre élève Perec qui trouve astucieusement – et souvent de façon inattendue – comment se plier à l'omission de la lettre *e* dans son roman ! Il est même très doué, alliant fond et forme : ce qui est narré est en plus l'histoire d'une disparition. Voilà donc du créatif pur sucre : adéquat et inédit. On peut regretter certaines lourdeurs lexicales, certaines bizarreries formelles (ce que les critiques de l'époque – sans doute plus profs que lecteurs-experts dans l'âme – n'ont pas manqué de faire).

Le regard de la création est tout autre : il s'interroge sur ce choix, traque le sens profond d'une telle espièglerie. Et qu'apprend-il ? Que Perec ne fait pas tester la créativité, en écrivant sans *e*, qu'il écrit également... *sans eux*, c'est-à-dire sans ses parents (CYRULNIK, 2002), thème toujours présent, quoiqu'en filigrane, dans ses romans. Autrement dit, Perec a un propos qui outrepassa la réussite d'un pari qui pourrait sembler juste amusant. Il est l'expression d'une douleur, celle d'un orphelin qui, suite à la mort de ses parents juifs polonais emportés par la Seconde Guerre mondiale se retrouve coupé de ses origines. Notre compréhension de l'œuvre se

charge alors de gravité. Elle s'intéresse beaucoup moins à la performance, mais bien davantage au sens. On range son stylo rouge prêt à corriger. *On lit vraiment.*

Deux regards sont donc possibles, même sur une œuvre d'auteur reconnu.

Voyons ce qu'il en est quand on s'attaque à des productions d'élèves.

Inspiré par Dane Cuypers (2006), journaliste et écrivaine, auteure d'un manuel destiné à la formation des journalistes, j'ai donné comme consigne à mes élèves d'inventer un texte imitant la forme d'une nouvelle de Camille Laurence tirée du recueil *Dans ces bras-là*.

Voici le texte original, texte « modèle » :

« Cet homme aux cheveux gris, un peu corpulent, assis de l'autre côté de l'allée, vis-à-vis de moi, pendant les longues heures d'un voyage en train, et qui, lorsque s'élève du fond du wagon la voix ensommeillée d'une petite fille chantant Frère Jacques, dans un éclair où brillent ensemble le désir et la tendresse, dans un regard jamais vu d'amant et d'époux, me sourit » (CUYPERS, 2006 : p. 38-39).

Cette nouvelle n'est faite que d'une seule phrase, une phrase nominale qui plus est. Voyez-en la structure :

« Cet homme
aux cheveux gris,
un peu corpulent,
assis de l'autre côté de l'allée,
vis-à-vis de moi,
pendant les longues heures d'un voyage en train,
et qui,
lorsque s'élève du fond du wagon la voix ensommeillée
d'une petite fille chantant Frère Jacques,
dans un éclair où brillent ensemble le désir et la tendresse,
dans un regard jamais vu d'amant et d'époux,
me sourit. » (CUYPERS, 2006 : p. 38-39)

Faisant appel à leur créativité, on demande aux élèves de rédiger quelque chose qui adopte la même structure (ou à peu près) : la phrase nominale, avec une relative portant sur le sujet (cf. *et qui*) et une subordonnée (cf. *lorsque*) ; le verbe de la relative qui fait la chute ; les circonstances de temps et de lieu ; un événement au cœur du micro-récit ; la description ou la suggestion des conséquences de ce dernier.

Que se passe-t-il alors ? Les élèves, pour la plupart, des jeunes gens de 15-16 ans, *n'y arrivent pas*. Ce n'est pas faute d'avoir essayé, les griffonnages et les ratures dans leurs cahiers en témoignent.

Voici trois exemples de ces « ratages » :

Cet homme, cette femme, ce silence, pesant, mais en même temps bruyant, après ce *je ne t'aime plus*, qui fait mal, qui détruit notre monde en quelques secondes, ce baiser sur le front tendre, mais si douloureux, le dernier, et il s'en va pour ne plus revenir.

Ce je t'aime, un peu bruyant, peut-être même trop expressif, venant de l'autre côté de la rive, en face de moi, pendant un instant qui me semblait durer une vie, et qui lorsqu'il résonne, me hante au fond de moi, dans un sentiment d'oubli et de trahison, dans le regard incrédule d'un inconnu, la haine me rongea.

Cette dame, âgée, courbée et petite, assise seule à la gare, sur un banc, en face, un groupe d'amis faisant les fous et rigolant, lui rappela sa jeunesse, triste et silencieuse, versa une larme.

Qu'on ne s'y trompe pas : ce sont des ratages dans le sens que les élèves n'ont pas réussi à respecter la consigne. La structure de base n'a pas été respectée. Pire : on relève des fautes de syntaxe et un usage problématique de la ponctuation. D'une certaine manière, on peut dire que les élèves n'ont pas su *s'adapter* au problème rencontré. Leur créativité a échoué : ils n'ont pas été assez ingénieux. Alors que faire ? *Corriger* ? Ce serait rester dans le monde scolaire de la norme à respecter on ne sait pas trop pourquoi, si ce n'est pour convaincre l'élève que l'adaptabilité et l'efficacité sont les buts suprêmes de l'apprentissage. À quoi ça sert de rater un exercice ? À quoi ça sert de le réussir ? À se former, à devenir un bon employé, à passer des examens, des tests... On est ici dans le domaine de l'utile.

On peut décider de porter un autre regard sur ces textes, les accueillir tels quels, les considérer non pas comme faux mais comme *autres*. On entre dans le monde des œuvres et de la *création*. On quitte le monde de la production et de ses impératifs économiques. La référence n'est plus la norme, mais le goût – le sentiment du *beau*, pourrais-je dire. C'est gratuit, cela ne sert à rien, ce n'est pas adapté, mais « cela fait sens *pour moi* », c'est à *mon* goût, cela *me* parle. Même si ces textes résultent de la maladresse et des limites de leurs auteurs, bien plus que de leur potentiel créatif. Ces textes racontent une histoire. Ils possèdent un rythme, un

souffle incroyable, une ambiguïté et une originalité insaisissables qui en font toute la saveur. Notons les ellipses du premier, l'accumulation des événements, le *je ne t'aime plus* d'un couple qui entraîne la destruction du monde entier, et soudain *nous* concerne (« notre monde ») ; voyons la rupture finale du deuxième récit, rupture de la forme comme du fond, ou cette expression étrange du *je t'aime* qui « hante au fond de [soi] » ; voyons enfin cette dame âgée du troisième exemple, « courbée et petite, assise seule à la gare » : est-ce elle qui est « triste et silencieuse » ou « sa jeunesse » – l'incertitude est intéressante, ici, et entretient l'idée d'une lourde fatalité.

L'IMPORTANCE DE LA RÉCEPTION : L'ANOMAL ET L'ANORMAL

L'œil du lecteur est donc partie prenante dans cette affaire. Il peut voir ces textes comme des exercices plus ou moins réussis, ou comme des œuvres achevées. *Voir comme*, telle est la clé de l'émergence de l'œuvre. Elle n'est pas dans la production elle-même.

Le *voir comme* est une idée que défend – et discute – la philosophe Camille Fallen (2012) dans un essai intitulé *L'anomalie créatrice*. Elle y rappelle notamment comment Ludwig Wittgenstein (FALLEN, 2012) avait mis au jour la puissance de la perception qui fait douter de l'ontologie des choses par l'expérience du *canard-lapin*, un dessin paru dans la presse allemande au XIX^e siècle et commentée plus tard par le philosophe autrichien au chapitre 11 du second livre de ses *Recherches philosophiques*. Le canard-lapin est une image ambiguë qui montre, selon le regard que l'on y porte, soit une tête de canard, soit celle d'un lapin. Cette figure est réversible et bistable, c'est-à-dire que l'on peut voir alternativement l'un ou l'autre animal, mais jamais les deux simultanément. Camille Fallen voit dans ce type de phénomène, à la croisée du voir, du percevoir et de l'interpréter, l'une des clés de la possibilité de penser la création. De même que je différencie la création de la créativité, elle met en avant la différence qu'il existe entre *l'anomal* et *l'anormal*, *l'anomal* étant « *ce qui se distancie d'une régularité* » et *l'anormal* « *ce qui se distancie d'une réglementation* », ainsi que le résume Jean-Luc Nancy dans la préface (2012). Fallen montre la puissance de transformation qui caractérise l'anomalie et juge judicieux de l'appeler *anomalie créatrice*. Je note que Perec, déjà, célébrait l'anomal à sa manière lorsqu'il reprenait le *clinamen* de Lucrèce désignant la déviation des atomes qui, sans lui, ne se rencontreraient pas, en le jugeant indispensable à l'écrivain qui espère que l'écriture à contraintes sera féconde (HOUDART-MÉROT, 2011). Si l'auteur de *La Disparition* se place ici du côté de

la production de l'écrit, et non dans celui de sa réception, il ne souligne pas moins l'importance de ce qui n'est pas un simple mépris de la règle, mais une véritable liberté. Pour Fallen, un même phénomène peut être désigné comme anormal ou anomal selon l'approche qui en est faite. Tout est bien affaire de réception, sans qu'on puisse se décider à en faire une affaire de pure interprétation.

Appliquons donc cette distinction aux productions d'élèves. Michel Foucault, par ailleurs, parlait déjà des « anomalies littéraires » (FALLEN, 2012). Si l'on considère les consignes d'écriture comme des indications *normatives*, on suscite la créativité : l'élève se demande comment s'en sortir, par quelle astuce, pour résoudre le problème posé, à savoir la rédaction d'une phrase longue, une phrase qui respecte un certain schéma et soit en même temps une sorte de nouvelle ultra-brève. On relève ce qui est alors *anormal*, et qu'on désigne comme des erreurs qui appellent des corrections. Si, *a contrario*, on considère le modèle comme un objet pouvant être troublé lors de sa copie, on est dans la création. On n'est pas juste ou faux. On est dans de l'original qui défend sa propre valeur, né non pas d'un écart, mais d'une différence – ce que Fallen appelle *l'anomal*. C'est lors de la réception et de l'évaluation que tout se joue. La production devient belle non pas par la virtuosité de l'obéissance aux contraintes, mais par sa valeur intrinsèque : la production est *autre* et elle trouble le monde uni des copies. Elle n'a pas de compte à rendre au monde normé. Elle se suffit à elle-même dans son étrangeté. Nouvelle, elle n'est pas une réponse à l'impératif de la contrainte. Elle est arbitrairement, gratuitement, exposée à notre sensibilité. Le créatif permet de résoudre des problèmes – il est *réparation*, une réparation augmentée : on n'avait pas pensé faire comme ça. La création, quant à elle, peut se permettre d'user des vieilles recettes – elle trouble l'homogénéité du moment, sans la mettre en cause. Elle ne répond que d'elle-même. Bref, en considérant ce qui dérange, ce qui bouge, se déplace, ride, comme du nouveau, et non comme du hors norme, l'enseignant cesse de *corriger*. Il *accueille des créations*.

Dans le domaine artistique, Duchamp fut le premier à révéler cette réalité avec son ready-made *Fontaine* : s'agit-il d'un urinoir, utilitaire pas très ragoûtant des lieux d'aisances publics... ou d'un chef-d'œuvre de l'avant-garde ? Tout dépend de la bonne volonté de l'œil qui le considère. Suivre ce principe oblige à revisiter quelques certitudes : *Le Christ jaune*, de Gauguin, erreur de couleur – le modèle est de couleur ivoire – ou manifeste symboliste ? « *À l'insu de mon plein gré* » : grossière erreur de langage, ou géniale invention de la langue, dont tout le monde s'est emparé et qui

figure désormais dans certains dictionnaires³¹ ? « *Papa, il fait tout noir, il faut allumer les nénuphars* »³², faute de vocabulaire ou poétique mot d'enfant ? Le regard porté sur les choses en opère un changement ontologique. Dans tous ces cas, l'anomalie est créatrice. Il faut juste être en mesure de lui « offrir l'hospitalité », selon les mots de Camille Fallen (2012).

L'INSTANT DÉCISIF DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATION

La chose n'est pas facile à faire, surtout à l'école, marquée par des décennies de correction au stylo rouge. Lors de mes cours de formation continue, j'ai rencontré des enseignants qui n'ont pas supporté de telles productions d'élèves – de leurs propres élèves :

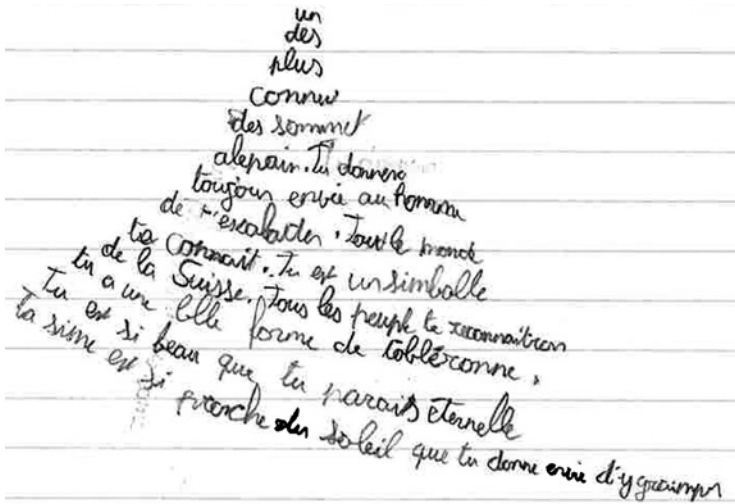


Fig. 1. Travail d'un élève

Trop de fautes d'orthographe ! Et une écriture qui « n'est pas droite » ! Alors que le calligramme est très beau et que le texte est un poème des plus intéressants. Je le retranscris ici, dactylographié et débarrassé de ses fautes d'orthographe, pour qu'on le voie mieux. Et il s'agit bien de voir ! :

Un des plus connus des sommets alpins.
Tu donneras toujours envie aux hommes de t'escalader.
Tout le monde te connaît.

31. Par exemple dans le *Wiktionnaire*, repéré à https://fr.wiktionary.org/wiki/à_l'insu_de_mon_plein_gré.

32. Repéré à <http://cybermag.cybercartes.com/top-10-des-mots-d'enfant/>

Tu es un symbole de la Suisse.
Tous les peuples te reconnaîtront,
tu as une belle forme de Toblerone.
Tu es si beau que tu parais éternel.
Ta cime est si proche du soleil que tu donnes envie
d'y grimper.

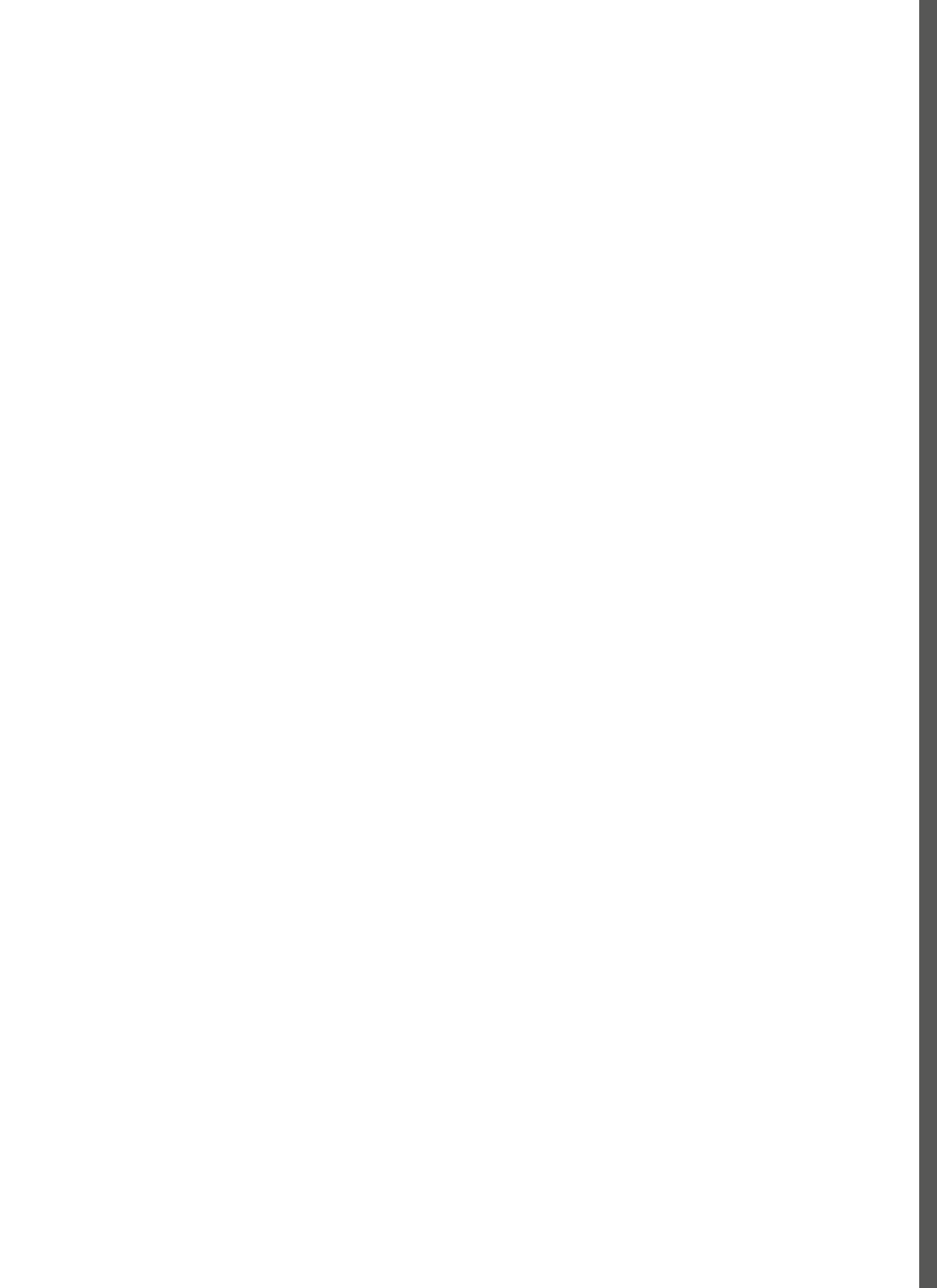
On s'aperçoit alors de la cohérence de l'ensemble. On remarque aussi l'inversion du rapport Cervin et Toblerone, les anaphores, la solennité du ton, etc. C'est ainsi que le maître qui veut faire place à la création doit soigner son regard, « se nettoyer les yeux » ai-je envie de dire, en tentant d'oublier le cadre scolaire pour un cadre plus éditorial, plus littéraire, plus « muséal » peut-être. Mais il doit aussi nommer les beautés qu'il est désormais prêt à percevoir, les anomalies dont il est en mesure d'offrir l'hospitalité.

Et c'est dans cet instant précis, celui qui consiste à commenter la production de l'élève comme l'œuvre qu'on reconnaît être désormais, *que se trouve l'enseignement de la création*. C'est lorsque le maître, lecteur-expert s'il en est, prenant au sérieux les lignes de l'élève et quittant sa fonction de correcteur-censeur, s'émerveille et nomme les anomalies qui font sens pour lui, puis pose des questions au texte comme à l'auteur, que commence cet enseignement. Celui-ci se joue donc lors de la réception d'un texte et non dans une recette préalable ou un guide d'écriture. Il est dans l'adoubement que formule le maître à son élève : « *Oui, vous êtes un écrivain, et je vous lis comme tel.* » Ne sous-estimons pas la dimension performative de cette parole et qu'on se souvienne des théories d'Austin sur les actes de langage, plus précisément à l'action perlocutoire de l'énonciation (AUSTIN, 1970). Pas besoin de s'évertuer davantage aux moyens de développer une posture d'auteur, pâle copie de celle de l'écrivain : il suffit de lire les productions d'élèves comme on lit un texte d'écrivain déjà reconnu (par exemple édité) pour transformer l'élève en poète. En poète peut-être éphémère : à lui de persévérer, à lui d'affirmer son style, de travailler sa voix. Il sait en tout cas que l'écriture est faite pour être lue et prise au sérieux par des lecteurs souvent bienveillants et curieux, prêts aux pactes de lecture les plus surprenants. « *Oups, j'étais écrivain, et je ne le savais, peut-il se dire. Je croyais m'être mis au travail et je m'étais mis à l'œuvre.* »³³

33. Citation d'un élève.

Références

- ADEN, J., & PICCARDO, E. (2009). Entretien avec Todd Lubart. *Synergies Europe*, 4, 15-22.
- AUSTIN, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- CUYPERS, D. (2006). *Question de style. Manuel d'écriture*. Paris : CFPJ.
- CYRULNIK, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob (Poche).
- DEBOIS, F., GROFF, A., & CHENEVIER, E. (2015). *La boîte à outils de la créativité*. Paris : Dunod.
- DE BONO, E. (2013). *La boîte à outils de la créativité*. Paris : Eyrolles.
- DUBOIS, E., MITTERAND, H., & DAUZAT, A. (2001). *Dictionnaire étymologique*. Paris : Larousse.
- FALLEN, C. (2012). *L'Anomalie créatrice*. Paris : Kimé.
- HOUDART-MÉROT, V. (2011). Des contraintes futiles aux contraintes exquises, écriture à contraintes et écriture d'invention : des enjeux didactiques aux enjeux littéraires. In C. Bisenius-Penin, & A. Petitjean (Eds.), *50 ans d'Oulipo : de la contrainte à l'œuvre* (pp. 233-247). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAURENS, C. (2000). *Dans ces bras-là*. Paris : P.O.L. (Folio).
- LUBART, T. (2014, mai). L'école créative de demain : conférence d'ouverture du colloque *Créativité et apprentissage* organisé par la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Repéré à <https://vimeo.com/10038646>.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S., & ZENASNI, F. (2011). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- MEIZOZ, J. (2004). Postures d'auteur et poétique (Ajar, Rousseau, Céline, Houellebecq). *Vox Poetica*. Repéré à <http://www.vox-poetica.org/t/articles/meizoz.html>.
- PEREC, G. (1969). *La disparition*. Paris : Denoël (Gallimard/L'Imaginaire).
- PUOZZO CAPRON, I., & MARTIN, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*, 2, 13-14.
- REY, A. (dir.). (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- ROCHEX, J.-Y., & CRINON, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (Paideia).
- TAUVERON, C., & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de GS au CM*. Paris : Hatier.
- TCHENG, H., DENERVAUD, I., BLASCO, B., FELLI, J.-N., CAPUTO, L., PÉRISSÉ, M., & NOÉ, M. (2008). La créativité, une question de survie. *L'Expansion Management Review*, 130, 122-129.



Raphaël Brunner

L'art comme dispositif
de production :
culture et création

L'art comme dispositif de production : culture et création

Raphaël Brunner

CADRE GÉNÉRAL DE LA RÉFLEXION

La présente réflexion prend place dans le cadre d'enseignements et de recherches en didactique et en épistémologie qui regardent, sur le plan de la discipline et du domaine concernés, du côté d'une anthropologie des représentations artistiques et, sur le plan des dispositifs d'enseignement, du côté d'un savoir capable de réintégrer en son sein l'expérience.

La conduite visée intègre les éléments d'une pédagogie inversée et des dispositifs techniques qui la rendent pour une bonne part nécessaire et sont susceptibles de favoriser la différenciation et une relation « accommodante » avec l'objet d'étude. Le dispositif d'ensemble s'y constitue à travers une procédure heuristique qui procède par divers tropes : (1) la question de la culture artistique est tropée sur la question d'une pédagogie usant de divers dispositifs d'enseignement et (2) pouvant être elle-même tenue pour un dispositif ; (3) la question générale portant à l'endroit du dispositif est tropée sur l'objet même d'étude et d'enseignement, respectivement sur une proposition artistique appréhendée, non pas exclusivement comme trace culturelle, mais également comme entité productrice de sens.

Une telle réflexion porte pour partie sur la situation actuelle de l'enseignement de l'art et de sa culture, notamment en Suisse romande. Elle se situe plus spécifiquement dans la continuité d'une intervention et d'un *workshop* proposés en 2016 à la *Pädagogische Hochschule* et à la *Hochschule für Kunst und Gestaltung Bern* dans le cadre de leur master *Art Education* (BRUNNER, 2016). L'art y était envisagé comme un dispositif de production de relations et de savoirs. La réflexion se développe ainsi dans

le cadre de divers types de formations à l'enseignement et à la médiation, ce qui nourrit des avancées s'articulant parallèlement aux situations d'enseignement concrètes.

Une réflexion de nature épistémologique est ainsi appelée à réfléchir les enseignements et les apprentissages qui se soucient de l'impact que peuvent avoir divers réagencements de paradigmes (à la fois généraux, propres à l'art et à ses approches, et propres à la pédagogie) sur l'enseignement de l'histoire de l'art et des arts, et d'une manière plus générale, sur l'enseignement de la culture artistique, ainsi que sur l'objet de l'enseignement (l'art) et sur les sujets apprenants (élèves). Elle dirige également son attention vers les pratiques qui se soucient de la « qualité » des dispositifs et des artefacts d'enseignement et de formation lorsqu'ils portent implicitement ou explicitement sur la transmission, l'interrogation ou la production de valeurs culturelles ou sociales.

CULTURE ET TECHNIQUE EXCLUSIVES

L'énoncé premier qui guide la réflexion est celui qui porte à l'endroit d'une technique qui – pour le dire rapidement – refoule les composantes culturelles au profit des valeurs d'usage des objets (DIDIER, 2012). Même si les conséquences à tirer d'un tel refoulement, sur le plan de l'enseignement, sont difficiles à formuler, elles constituent le point central d'une réflexion portant sur la didactique de la production technique ou sur la didactique professionnelle. La question de la technique, à l'ère du numérique, ne va pas de soi, qui plus est en lien avec l'école et la formation, et elle appelle des reformulations. Les philosophes qui l'ont affrontée, à commencer par les plus célèbres d'entre eux, ont développé leurs réflexions sur la base ou en vue de l'œuvre d'art dans des contextes historiques marquants. Walter Benjamin (1991) s'attaquait à une reproduction mécanique détruisant l'aura des œuvres ; Theodor Adorno lui opposait une loi formelle « autonome » de développement des arts (BENJAMIN, 1991) ; Martin Heidegger plaçait, quant à lui, une humanité technique face à son destin et au regard d'une historicité que lui rappelle l'art (1949/1997, 1954/1999).

Alors même que l'effort porte à l'endroit de la réintégration de l'élément culturel au sein de l'enseignement de la production technique, il y a certes quelque gageure et prétention à prendre l'énoncé premier à rebrousse-poil, en affirmant maintenant un refoulement par la culture de la technique. À bien y regarder, il y va cependant et probablement d'une seule et même situation de problème. Simondon (1958/2008) fait par ailleurs état d'une culture constituée en système de défense contre les techniques.

Lorsque la culture refoule la technique en séparant les objets de leur production, elle le fait cependant comme pour masquer que les réappropriations auxquelles elle procède constituent elles-mêmes les éléments d'un dispositif. Sans pour autant réactiver la lecture benjaminienne qui portait à l'endroit de l'industrie culturelle naissante (1991) ou reprendre la réactualisation de la question technique par Bernard Stiegler (2013), on ne peut manquer la prolifération de dispositifs communicationnels, numériques, institutionnels dont s'entoure la culture, ni même le fait qu'elle apparaît elle-même comme un dispositif.

Encore faut-il avant d'aller plus loin marquer l'arrêt sur un terme « culture » dont les acceptions sont multiples, mais dont l'usage relève du fourre-tout. Ces acceptions mettent en évidence un glissement de sens qui va d'une acception ancienne, fixée par le Grand Robert en 1549 (REY, 2005), fondant les humanités sur les activités intellectuelles et la constitution d'un ensemble de connaissances, à une acception moderne dont le noyau est constitué par l'idée de civilisation, fixée elle en 1796 dans une traduction d'Emmanuel Kant (REY, 2005), puis chez Madame De Staël (REY, 2005) en 1810³⁴.

Les deux refoulements énoncés – celui de la culture par la technique et celui de la technique par la culture – peuvent être mis en parallèle, fût-ce d'une manière sommaire. Le terme « technologie » apparaît en 1777, avant qu'il ne vienne à prendre un sens nouveau avec les débuts de l'industrialisation (DIDIER, 2012). Le terme « esthétique », dû à Alexander Baumgarten, date quant à lui de 1735 (BAUMGARTEN, 1735/1988), dans le moment de l'autonomisation progressive d'un art qui devient progressivement le reflet de la liberté d'une classe sociale affichant elle-même son autonomie. L'esthétique retrouve la question technique plus tardivement, mais cette fois-ci affronte une technique perçue comme détachée de l'art, notamment chez les déjà mentionnés Benjamin (1991) ou Heidegger (1949/1997, 1954/1999). L'ancienne dichotomie entre arts mécaniques et arts libéraux voit ces derniers passer au premier plan et aboutit à la distinction moderne entre art et arts appliqués, qui ravale ces derniers au rang de l'artisanat, de pratiques populaires ou de production industrielle. Le jugement de goût dissocie progressivement le beau du bien fait, la production de son effet – pour simplifier.

34. D'une certaine manière, on peut considérer ces deux acceptions comme révélant une tension propre au projet éducatif, qui oscille entre le soutien apporté à l'émancipation des apprenant-e-s et les manières de favoriser leur insertion dans une société donnée.

Au niveau d'une « co-fondation » de l'esthétique par Kant et Hegel (SAINT GIRONS, 2000), une exigence également double apparaît, celle d'une relation entre sujet et objet à l'occasion de laquelle un jugement particulier apparaît et celle d'un art qui se développe par étapes successives en vue d'un esprit capable de se saisir de lui-même par ses facultés de synthèse du sensible et sa capacité d'en subsumer les éléments³⁵. La nécessité de la médiation culturelle et artistique de même que le maintien d'une exigence d'innovation, sur le plan de la réception et des pratiques artistiques contemporaines, constituent les symptômes actuels d'une situation de problème ancienne réactualisée.

AU REGARD DE L'ENSEIGNEMENT OU DE LA CULTURE ARTISTIQUES

On peut par ailleurs considérer que cette double exigence (de relation et d'innovation) pèse, certes d'une manière encore diffuse ou du moins déséquilibrée, sur l'enseignement de l'art. Ainsi posée, elle révèle la difficulté de penser une histoire de l'art qui manifeste une hétérogénéité au sein même de son appellation de même que l'élimination du terme « culture », d'où les infléchissements appelés de leurs vœux entre autres par Hans Belting (2007), William J. T. Mitchell (2005/2014) ou Georges Didi-Huberman (2000) ou – pour ne pas se limiter à quelques références et gagner en généralité – les conciliations opérées entre visées historiques et visées anthropologiques, transhistoriques et transculturelles, voire informées par l'esthétique, la psychologie et la psychanalyse³⁶.

Au regard du seul domaine des arts, la question apparaît de la ligne de partage entre l'élément théorique et l'élément pratique ainsi que la question du découpage des disciplines, qui correspond à un véritable partage politique et institutionnel du sensible – pour user de l'expression de Jacques Rancière (2000). Les éléments théoriques ressortiraient des sciences humaines et sociales, alors que les éléments pratiques ressortiraient des disciplines artistiques. Mais à y regarder de près, les institutions suisses, et les écoles de maturité, en particulier, placent dans les faits la sensibilisation à l'art et à son histoire, en lui accordant une part congrue dans le domaine des arts visuels, lui-même conçu ou envisagé historiquement, en tout cas en Suisse romande, comme la prolongation de l'enseignement du dessin étendu aux pratiques de la photographie et de la vidéo ainsi

35. Voir cependant plus bas la reprise de la conception hégélienne.

36. Il s'agit d'une vaste situation interdisciplinaire qui concerne non seulement les sciences humaines dans leur ensemble, mais également les approches et pratiques de l'art. Pour une approche d'une telle situation interdisciplinaire, au milieu des années 1960, voir Brunner, 2012.

qu'à des approches de l'art contemporain. Donnant à croire qu'elle définit une discipline, l'appellation « arts visuels » peine à recouvrir un domaine où les pratiques se font réflexives et où la théorie contribue à une culture artistique interrogeant et produisant les valeurs, le tout dans le cadre d'un réagencement des paradigmes aussi bien culturels et artistiques qu'éducationnels, ces derniers se caractérisant par le poids prépondérant qui y est accordé à l'évaluation, que j'évoquerai plus bas³⁷.

Si l'on s'en tient aux extrêmes et à une représentation volontairement excessive, il y va, d'un côté, d'une culture qui ne serait pas considérée comme procédant à une remise en jeu des systèmes de valeurs et, de l'autre, d'un apprentissage de techniques de production qui met en avant des outils qui ne seraient pas manipulés au regard de l'ensemble des implications historiques et culturelles.

COMPRENDRE LA CULTURE ET QUESTIONNER LA CRÉATION

Le liminaire du présent ouvrage parle lui-même de « comprendre la culture » et de « questionner la création » en révélant une telle dichotomie représentationnelle appelée justement à être dépassée. Cette dichotomie est-elle reflétée par les situations d'enseignement ? Y entrevoit-on la culture, et l'enseignement, sous le seul angle de la transmission des savoirs et des valeurs qui leur sont liés ? La culture ne relève-t-elle pas également d'une production, voire d'une technique ou mieux d'un dispositif, par rapport auxquels il s'agit de se positionner³⁸ ?

Comprendre (la culture) sous-entend que l'objet de la compréhension est un donné, comme les valeurs qui l'accompagnent, et parle en faveur, sur le plan de l'enseignement, d'une transposition didactique de savoirs qui réinstalle une forte dichotomie entre théorie et pratique, entre la culture et la production. De fait, le caractère tenu pour non problématique de la culture ou de l'art sert des enseignements qui n'useraient pas ou peu de situations-problèmes ou, parler avec John Dewey (1918/2011), d'une expérience pratique – « pratique » étant entendu ici dans un sens large que lui donne le pragmatisme et non dans le sens d'une « pratique artistique », par exemple. Questionner (la création) implique derechef la (re)mise en jeu des éléments cristallisés, la lutte contre leur caractère immuable,

37. Il existe cependant une disparité des situations sur les plans suisse ou français. La France vise une histoire des arts. Épistémologiquement, l'histoire des arts ne peut tabler sur une transposition didactique d'une discipline savante alors que la Suisse allemande dispose d'un modèle d'enseignement intégratif où les éléments théoriques et pratiques sont convoqués simultanément, mais au risque d'être privé d'une interaction nécessaire qui distingue les éléments et les enseignements.

38. Vygotski tient lui-même l'art pour une « technique sociale du sentiment » (2005 : p. 18).

l'opposition aux seules validations par les communautés scientifiques, les institutions ou les experts, ainsi que la mise en avant d'une plasticité des savoirs et des savoir-faire liés aux conditions contextuelles de leur émergence. Sur le plan logique et sur le plan de la créativité, la déduction – les conséquences d'une hypothèse vraie – et l'induction – la détermination d'une valeur – seraient accompagnées nécessairement d'une autre forme logique, l'abduction, qui est la seule opération introduisant des idées nouvelles (PEIRCE, 1934/1974)³⁹.

Dans le second terme de cette opposition, l'art et la culture apparaîtraient comme productions et conceptions, non pas comme produits ou concepts⁴⁰. La culture artistique et technique se construirait sur ses objets en fonction de ce qu'ils deviennent, et non ce qu'ils sont, car ils se transforment à mesure que la relation qu'entretiennent les sujets avec eux se transforme également, ou se « distend », selon le précepte hégélien⁴¹. À l'idée de rupture succéderait avec bénéfice l'idée de réajustement permanent des régimes, comme le propose Rancière (2000). Finalement, l'épistémologie accompagnant les questionnements et les mises en œuvre didactiques y apparaîtrait non pas unilatéralement comme l'enquête portant sur les fondements de la connaissance, mais également comme l'enquête portant sur les conditions et les possibilités de la découverte.

L'ART COMME EXPÉRIENCE

Le projet philosophique et pédagogique Dewey – puisqu'il vient d'être mentionné – est susceptible de favoriser quelques avancées. L'influence importante exercée par Dewey (1918/2011) sur la pédagogie et sur les politiques de l'éducation, notamment aux États-Unis, est maintenant bien connue dans le monde francophone (MEURET, 2014). Son influence sur le monde de l'art et l'idée d'un art comme expérience au service de l'éducation peut-être moins⁴². Il est à noter que l'art comme expérience

39. Simondon parle d'une transduction (CHATEAU, 2008). Le cadre abstrait de l'explication logique nécessite ici un simple exemple emprunté à l'enseignement d'une jeune professeure. Un-e élève, lors d'un examen, y associait au *Radeau de la Méduse* l'image des migrant-e-s contemporains (Je remercie Laetitia Salamin d'avoir partagé cet élément avec l'ensemble des participant-e-s dans le cadre d'un séminaire).

40. Cf. par exemple la manière dont les idées et les conceptions accompagnent, voire modifient, l'histoire elle-même dans le maître ouvrage, *Idea*, de Panofsky (2011).

41. La fin de l'art attribuée à Hegel peut être relue à travers Hegel lui-même sous la forme d'un dépassement. La relation entre le sujet et l'objet dialectique implique non seulement une idéalisation, mais également le devenir transformationnel de l'objet.

42. Dewey n'est pas seulement à l'origine d'une école-laboratoire à Chicago et il n'a pas seulement exercé une influence sur le système éducatif états-unien jusqu'aux conceptions d'un Obama. Il a eu une influence notable sur l'art états-unien, notamment sur une figure comme celle d'Allan Kaprow ou sur le Black Mountain College (voir HUGUENIN-DUMITTAN & FONTANA, 2016). Il s'est également livré à une critique du marché de l'art ou du musée, entre autres pour les raisons exposées plus bas.

(DEWEY, 1934/2012) s'entend bien – par implication – comme expérience esthétique de l'art et à travers lui comme expérience du monde. Mais ici l'expérience n'est plus régie par la fameuse finalité sans finalité de Kant : dans une perspective pragmatiste (COMETTI, 2010), elle débouche concrètement sur des conduites, des décisions, des actions⁴³.

Si l'on considère la culture comme un dispositif, on est en droit de se demander si tel dispositif produit des valeurs ou s'il se contente de les transmettre, voire de les imposer, notamment dans un cadre scolaire. Les fondements des pratiques d'évaluation et leurs incidences sur la conduite enseignante sont ici en jeu, de même que de l'esthétique, dans le sens très général que lui donne Dewey, en tant qu'expérience de l'art (1934/2012), et qui fonde, chez lui, une philosophie politique. La question prête à controverse, et y répondre est lourd de conséquences : pour un penseur concerné par la pédagogie et l'expérience, comme Dewey (1918/2011), seul un processus de *valuation*, distinct d'une validation ou d'une simple reconnaissance, accompagne une réelle démocratisation.

Pour mieux exposer cette distinction – et en profiter pour ébranler quelques représentations qui exigent une réintégration –, on peut se référer par exemple à la célèbre taxonomie de Benjamin Bloom (1956) et y observer que le verbe « juger » prend place dans deux catégories, l'une affective et l'autre cognitive. Du point de vue de Dewey (1918/2011), une telle distinction catégorielle, qui fait de la seconde acception du verbe juger un élément appartenant à une autre catégorie que celle à proprement parler cognitive, exigerait une réintégration. Dans le sillage des conceptions de Dewey, puis par exemple de celles de Nelson Goodman (1968/1998), l'élément affectif ou émotionnel est tenu pour un vecteur cognitif. Tout l'effort de Dewey est dirigé vers l'attribution d'un contenu propositionnel aux énoncés véhiculant des valeurs, en vue de soustraire ces dernières à une catégorie séparée dédiée aux émotions (1918/2011).

L'esthétique pragmatiste – qui prend le relais des esthétiques modernes, à proprement parler, au risque certes de conduire à une séparation de l'esthétique et de l'artistique – plaide en faveur d'une esthétique qui se soucie de l'usage comme chez Richard Shusterman (1992, 2013), de la conduite et des actions comme chez Dewey (1918/2011), ou encore qui s'applique à renouer l'élément esthétique et l'élément politique en s'opposant à une forme d'esthétisation du monde à travers le marketing comme chez Stiegler (2008) – d'où les forts liens chez ces trois intellectuels, surtout

43. Une telle conception n'est pas sans rencontrer plus tard un « tournant anthropologique » de l'histoire de l'art, sommairement évoqué plus haut, voire en général un possible tournant performatif des sciences humaines.

entre les deux derniers avec la question pédagogique. Et c'est ici que la question du dispositif entre en jeu, de même que la question du sujet ou de la subjectivation qu'on peut lui lier⁴⁴.

DISPOSITIFS À DISPOSITION

La question du dispositif inclut la question des institutions dans une perspective foucauldienne reprise à nouveaux frais par Giorgio Agamben (2007) dans son essai largement diffusé et connu. Cette notion, dont je fais un large usage et qui est déjà apparue à plusieurs reprises dans le présent texte, permet de faire appel à une situation plus large, au moins au niveau de son acception, que la question « technique », mais c'est déjà vraisemblablement le cas chez Simondon (1958/2008) ; qui plus est, un couplage peut être opéré avec la question de la représentation et de ses dispositifs notamment culturels et artistiques. Agamben (2007) procède de fait à un déplacement de la question de la technique, pourtant visée lorsqu'il cherche à penser l'époque contemporaine, c'est-à-dire une époque apparemment soustraite à une sacralisation, à une séparation des sphères profanes et religieuses qui certes cède la place ici, même s'il n'en utilise pas – sauf erreur – le nom, à la fétichisation ou, dira-t-on avec lui – et avec le jeune Hegel –, aux « positivités »⁴⁵.

De fait, comme je l'ai suggéré plus haut, nous courons toujours le risque de penser comme techniques, dans un sens étroit, les dispositifs qui permettent de produire des objets divers, de les créer, par reproduction ou par invention, et de penser que ces derniers entrent ensuite dans une sphère qui les sépare de leur production, comme pour masquer le fait que la réappropriation culturelle tient elle-même d'un dispositif. Mais il suffit pour s'en rendre compte de s'arrêter sur les objets qu'elle intègre et se réapproprie en « retournant » leur négativité et en réinstallant inéluctablement un régime représentationnel au sein même d'un régime esthétique de l'art qui pour partie s'y soustrait.

À la suite d'Agamben (2007), la question se pose d'une didactique et d'une pédagogie de l'art – et de son histoire – qui soient capables de réintégrer la subjectivation des dispositifs d'enseignement et de la représentation au regard d'une transposition didactique de savoirs ou de

44. Si l'art entretient un rapport avec la politique et, d'une manière plus générale, si l'esthétique peut porter au politique, c'est parce qu'on y table sur une transformation sociale de l'ordre du sensible.

45. La culture apparaît liée d'une manière privilégiée, dans le sens commun, à un dispositif de transfert de mémoire, l'écriture (le livre), qui articule une communauté sensible et une humanité technique. L'écriture n'est donc, pas plus que le dispositif, un « simple » supplément qui serait postérieur à la culture.

pratiques académiques ou de création. Une telle subjectivation s'appuie sur les intuitions, seules à même d'approcher le devenir, comme le note Bergson, repris par Simondon (1958/2008) et dont la saisie est réellement « médiate » (CHATEAU, 2008).

Au moins trois difficultés majeures apparaissent, qui caractérisent pourtant le développement d'une subjectivité dont l'histoire se confond pour partie avec celle de l'art : (1) la prise en compte de l'anachronisme (DIDI-HUBERMAN, 2000) qui pourtant est caractéristique de la sensibilité et d'une conscience de l'histoire qui épouse les conditions du devenir ; (2) la réintégration de l'expérience au sein de l'enseignement de la culture artistique et de l'histoire de l'art (DEWEY, 1934/2012), si l'on considère, en reprenant François Dosse (1992) qui se réfère à Jean Duvignaud (1973), que la dimension esthétique apparaît lorsque l'histoire est débrayée ; (3) la nécessité de prendre en compte la participation de l'inconscient à la constitution des valeurs sociales, comme le note d'une manière précoce Lev Vygotski (1925/2005) dans un chapitre de son ouvrage consacré à l'art et la psychanalyse.

PRODUCTION ET SUBJECTIVATION

De telles difficultés constitueraient-elles une explication au peu de choses que nous dit au final Agamben (2007) sur la subjectivation, même si elle apparaît sous l'idée de la profanation (du dispositif) ? Sans doute trouverait-on du côté des propositions de la psychanalyse contemporaine les éléments qui prolongeraient la réflexion du philosophe italien et une définition relativement simple d'un sujet nécessairement clivé (RAZAVET, 2008), et l'on trouve également, au regard de la question technique, un prolongement de la réflexion chez Simondon (1958/2008), notamment dans l'exigence de transindividuation du sujet. Mais peut-être que la réflexion évoquée ici, portant sur la question pédagogique et sur les difficultés de la conduite enseignante, a esquissé également quelques voies concrètes.

Il convient peut-être de procéder à un ultime trope. La *valuation* chère à Dewey (1918/2011) est susceptible d'être favorisée par un dispositif d'enseignement inversé ou à distance, qui lui-même favorise une pédagogie différenciée, rendue pratiquement incontournable. Confronté à un tel dispositif puis s'en emparant, le sujet apprenant entrevoit la possibilité de se dégager de l'emprise du dispositif, des contraintes qu'il impose, puis s'ouvre à un débat intérieur, conscient ou non, qui n'apparaît pas comme une forme discursive, mais comme une « accommodation » subjective,

où il « règle » d'abord la distance qui le sépare de lui-même puis celle qui le sépare de l'objet en convoquant, sur une base intuitive, les savoirs et les représentations dont il dispose. Dans un tel dispositif faisant intervenir une prothèse informatique, il n'y va donc pas, comme cela semble tomber généralement sous le sens, d'une distance entre l'enseignant-e et l'apprenant-e, mais d'une distance par rapport à l'objet d'enseignement. Il y va plutôt d'une situation-problème ou mieux – pour user d'une terminologie plus adéquate et éloquente dans notre réflexion – d'un écart esthétique (JAUSS, 1990) introduit au sein des dispositifs imbriqués ou, pour emprunter le concept à Mitchell (1994) et sur le plan des dispositifs représentationnels, de « métapiction ».

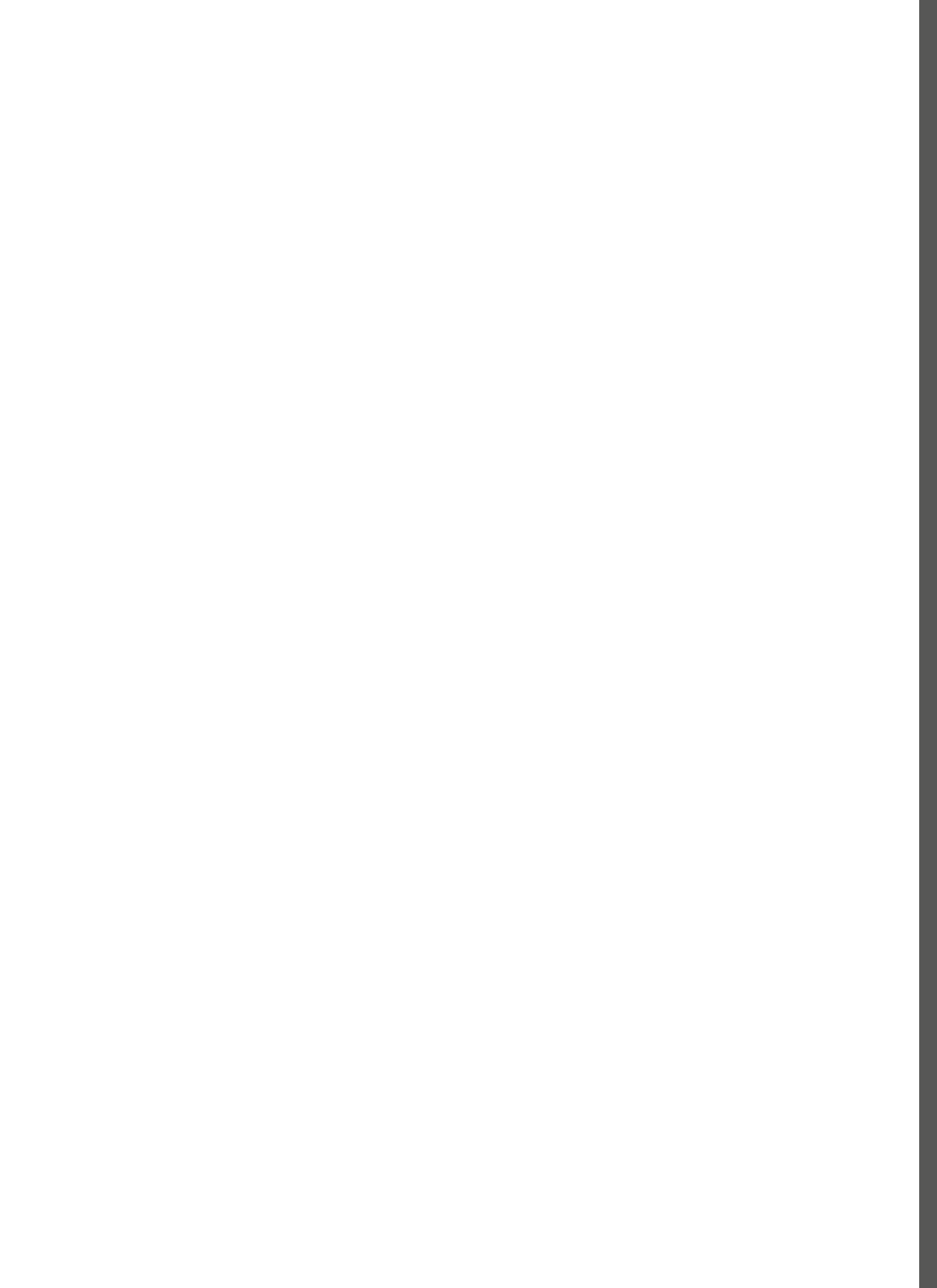
L'expérience, conduite aussi bien avec les jeunes enseignant-e-s qu'avec leurs élèves, peut être résumée de la manière suivante : (1) les participant-e-s visionnent à distance, à l'aide de prothèses informatiques (2) une vidéo (TAGLIAFIERRO, 2014), elle-même appréhendée et conçue comme un dispositif d'animation, visuelle et sonore, (3) de tableaux. Les sujets s'y voient probablement « divisés », tour à tour fusionnant avec une vidéo composée d'images numériquement animées et d'un fond sonore englobant, puis s'en retirant à cause d'une gêne face à l'animation, du trop-plein de significations, d'un profil narratif imposé, pour finalement revenir à la stridence immobile d'un tableau du Caravage, qui peut être abordé lui-même, avec l'aide de Louis Marin, comme un dispositif de déposition du temps dans l'œuvre (MARIN, 1994).

J'ai intitulé cette expérience, à une époque où le temps vient à manquer, parce que nous nous synchronisons avec lui : « *Prendre le temps de l'art.* »

Références

- AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot.
- BAUMGARTEN, A. (1735/1988). *Esthétique*, précédée de *Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant à l'essence du poème et de la Métaphysique*. Paris : L'Herne.
- BELTING, H. (2007). *L'histoire de l'art est-elle finie ?* Paris : Gallimard.
- BENJAMIN, W. (1991). *Écrits français*. Paris : Gallimard.
- BLOOM, B. (1956). *The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners*. New York : Longmans.
- BRUNNER, R. (2012). Force textes et contextes. *Image, Son, Paysage*. Lausanne : art&fiction.
- BRUNNER, R. (2016, octobre). *Prendre le temps de l'art*. Communication présentée dans le cadre du Master Art Éducation. Pädagogische Hochschule/Hochschule für Kunst und Gestaltung. Berne, Suisse.
- CHATEAU, J.-Y. (2008). *Le Vocabulaire de Simondon*. Paris : Éditions Ellipses.
- COMETTI, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Paris : Gallimard.

- DEWEY, J. (1918/2011). *La Formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- DEWEY, J. (1934/2012). *L'Art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- DIDIER, J. (2012). Culture technique et Éducation. *Prismes*, 16, 14-15.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2000). *Devant le temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- DOSSE, F. (1992). *Histoire du structuralisme*. Paris : La Découverte.
- DUVIGNAUD, J. (1973). *Le Langage perdu*. Paris : Presses universitaires de France.
- GOODMAN, N. (1968/1998). *Langages de l'art*. Arles : Jacqueline Chambon.
- HEIDEGGER, M. (1949/1997). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- HEIDEGGER, M. (1954/1999). *Essais et Conférences*. Paris : Gallimard.
- HUGUENIN-DUMITTAN, J.-C., & FONTANA, G. (2016). *Des conditions socio-historiques de l'art et de son enseignement*. Mémoire de Master inédit. Lausanne : Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- JAUSS, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P., & STIEGLER, B. (2012). *L'École, le Numérique et la Société qui vient*. Paris : Arthème Fayard.
- MARIN, L. (1994). *De la représentation*. Paris : Seuil/Gallimard.
- MEURET, D. (2014). Éducation, démocratie, espérance. In J. Dewey (1916/2011). *Démocratie et Éducation, suivi de Expérience et Éducation* (pp. 5-27). Paris : Armand Colin.
- MITCHELL, W. J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago : University of Chicago Press.
- MITCHELL, W. J. T. (2005/2014). *Que veulent les images. Une critique de la culture visuelle*. Dijon : Les Presses du réel.
- PANOVSKY, E. (1924/2011). *Idea. Contribution à l'histoire du concept de l'ancienne théorie de l'art*. Paris : Gallimard.
- PEIRCE, C.-S. (1934/1974). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 5-6. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le Partage du sensible. Esthétique et Politique*. Paris : La Fabrique.
- RAZAVET, J.-C. (2008). *De Freud à Lacan. Du roc de la castration au roc de la structure*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, A. (2005). *Le grand Robert*, version électronique 2.0. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- SAINT GIRONS, B. (2000). L'esthétique. Problèmes de définition. In S. Trottein (Ed.). *L'Esthétique naît-elle au XVIII^e siècle ?* Paris : PUF.
- SIMONDON, G. (1958/2008). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- SHUSTERMAN, R. (1992). *L'Art à l'état vif. La Pensée pragmatiste de l'Esthétique populaire*. Paris : Éditions de Minuit.
- SHUSTERMAN, R. (2013). *Chemins de l'art. Transfigurations, du pragmatisme au zen*. Marseille : Al Dante.
- STIEGLER, B. (2008). *Prendre soin. 1. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- STIEGLER, B. (2013). *De la misère symbolique*. Paris : Flammarion.
- TAGLIAFIERRO, R. S. (2014). *Beauty. A Short Video*. Paris : Autour de Minuit.
- VYGOTSKI, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute/Snédit.



Yvan Schneider

Culture et création
en éducation nutritionnelle

Culture et création en éducation nutritionnelle

Yvan Schneider

L'Éducation nutritionnelle⁴⁶ recouvre, au sein de l'école obligatoire en Suisse romande, une réalité contrastée en fonction de sensibilités et de contextes cantonaux particuliers qui ont induit l'ajustement de visées pédagogiques spécifiques. Pour situer le contexte épistémologique de cette discipline singulière, aux contours parfois incertains, il faut évoquer les conditions historiques et sociologiques qui fondèrent cet enseignement fortement lié à l'évolution sociétale. Ainsi, Forster⁴⁷ (1999) précise que « *dès la fin du XIX^e siècle, les sociétés féminines revendiquent un enseignement ménager obligatoire pour toutes les filles, car il faut des femmes compétentes, capables de lutter contre l'alcoolisme, la tuberculose et la mortalité infantile [...]* » (p. 6). Forster (1999) ajoute que « *l'enseignement revendiqué devait être multiple, pratique et théorique, couvrir l'éventail des tâches ménagères, la prévention, les compétences économiques et sociales* ».

Mais dès les années 1950, Forster (1999) constate une perte progressive de la vocation de l'enseignement ménager qui « *dispense des notions disparates et confine les filles dans les cuisines* » (p. 8). Puis, l'émancipation féminine va éroder l'image et le contenu de la discipline perçue progressivement comme désuète⁴⁸ et déconnectée de la réalité. Schibler (2008) démontre que les années 1970 et la libération de la femme modifient profondément l'économie familiale d'antan en permettant aux garçons et aux filles de suivre, dès le début des années 1980, les mêmes cours. Dès lors, dans

46. L'Éducation nutritionnelle est la nouvelle dénomination de l'Économie familiale. Auparavant, cette discipline scolaire était désignée, dès la fin du XIX^e siècle, comme *École ménagère* ou *Éducation domestique*.

47. Enquête parue dans l'*Éducateur* (1999), la revue du syndicat des enseignants romands (SER).

48. Que l'on pourrait considérer, de façon ironique, comme « *servilo-domestique* ».

le canton de Vaud, une formation complémentaire mixte, centrée sur la pratique culinaire⁴⁹ et les bases de la diététique, permet l'accès de la spécialisation à des enseignants brevetés.

LE CONCEPT CAS : CULTURE, ALIMENTATION ET SOCIÉTÉ

Dès le début de la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEP), pour densifier le concept de formation et définir les bases d'une didactique de la discipline, nous proposons, en tant que nouveau responsable du dispositif de formation, les bases d'une modélisation s'appuyant sur le concept de Culture, Alimentation et Société (CAS) inspiré de contacts avec le professeur Jean-Pierre Poulain⁵⁰. Cette modélisation, qui vise à dépasser un aspect culinaro-centré de la discipline, envisage le développement de divers axes complémentaires à la *pratique culinaire de base* (SCHNEIDER, 2005). Cette approche novatrice vise le décloisonnement et le renforcement de la discipline en précisant le statut de l'élève dans ce contexte en mutation :

« L'élève est situé au centre d'une démarche pédagogique ambitieuse. Plate-forme interdisciplinaire, carrefour multiculturel, laboratoire coopératif, forum de citoyenneté, terrain d'expérimentation culinaire et nutritionnelle, cette discipline scolaire ouvre des perspectives sociologiques, psycho-sociales, neurologiques ou anthropologiques en phase avec une école moderne, décloisonnée et performante » (SCHNEIDER, 2005 : p. 37).

Une schématisation en forme d'étoile (SCHNEIDER, 2005), offre, de façon synoptique, une vision globale des enjeux complexes de la thématique alimentaire et nutritionnelle à l'école. Placé au centre de cette représentation, l'élève en activité se substitue à l'image de l'assiette « bien dressée » selon des schémas procéduraux codifiés. Ce renversement de paradigme témoigne de la prise en compte du développement personnel de l'élève et les implications dans le champ de la transposition didactique qui en découlent. Dès lors, si l'apprentissage de bases culinaires et nutritionnelles demeure au centre de l'activité, il est à considérer comme un facteur déclencheur, un élément mobilisateur des six pôles de compétences périphériques et multidimensionnels qui impliquent fortement l'élève :

49. Le nouveau manuel romand de référence, *Croqu'Menus*, fait sensation par sa tonalité de « renouveau culinaire » et dans l'apparition de recettes « exotiques » (nasi goreng, chili con carne...), de spécialités du terroir romand et de recettes signées Fredy Girardet.

50. Jean-Pierre Poulain est anthropo-sociologue, professeur à l'Université du Mirail de Toulouse.

1. La *culture* place des repères et offre des clés de compréhension du fait alimentaire,
2. La *citoyenneté/consommation* positionne l'élève face au monde qui l'entoure et les enjeux environnementaux liés,
3. La *diététique* induit une prise de conscience de son propre capital santé,
4. La *convivialité* permet d'intégrer les règles sociales et identitaires du repas,
5. Le *goût* affine et développe ses perceptions sensorielles forgées par l'enfance,
6. Le *design-crédation* permet d'opérer des choix éthiques, diététiques et esthétiques pour des réalisations personnelles.

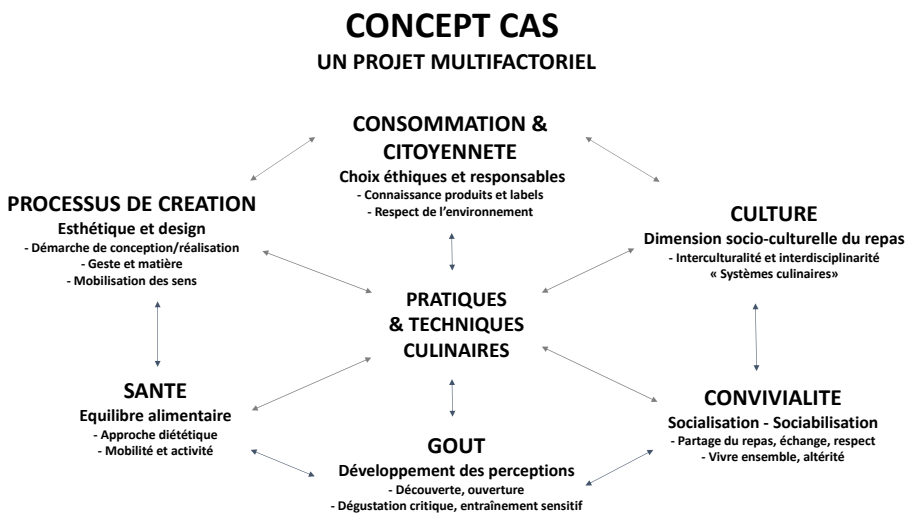


Fig. 1 : Une triade : Culture, Alimentation et Société (CAS) (SCHNEIDER, 2005)

LA DIMENSION CULTURELLE DE L'ALIMENTATION

Afin de clarifier toute ambiguïté par rapport à la polysémie du concept de « culture » considéré dans ce contexte scolaire et pour lequel diverses approches peuvent se combiner, on peut considérer ici trois strates de réflexion.

La première dimension intègre la recherche académique en sciences humaines et sociales déployée dans le champ de l'alimentation et de la nutrition. Elle vise l'apport d'outils nécessaires pour appréhender, en

curus de formation, la dimension culturelle de l'alimentation humaine⁵¹ envisagée par Poulain (2002), citant Mauss (1950), comme un *fait social total* (p. 228). Dans cette perspective, Poulain (2001 : p. 24)⁵² précise que manger est un acte vital, qui repose sur les règles de la *diététique*, dont les associations entre aliments et la santé s'appuient sur des représentations symboliques et des connaissances nutritionnelles. C'est aussi, dans une perspective *hédoniste*, un acte de désir nécessaire soutenu par le *plaisir* ; l'esthétisation du plaisir alimentaire devient un art qui exprime les valeurs fondamentales d'une culture révélant son rapport au sacré, au sens de la vie. Mais c'est également, considéré sous l'angle de la *commensalité*⁵³, un acte social qui tisse des liens entre mangeurs dont chaque société en régleme les modalités.

Poulain (2001) précise également que « *l'acte alimentaire n'est pas seulement biologique*⁵⁴ ; il traduit aussi les valeurs les plus fondamentales d'une culture et d'une époque, leurs mutations et leur permanence » (p. 24). En outre, pour mettre l'accent sur la dimension sociale de l'alimentation, il ajoute que « *les hommes ne se nourrissent pas de nutriments, mais d'aliments cuisinés, combinés entre eux dans le cadre de repas organisés* » (p. 24). Ainsi, « *l'acte alimentaire se déroule toujours selon des protocoles*⁵⁵ imposés par la société ; il s'agit donc d'un projet planifié qui nécessite des choix en fonction des goûts, des usages, des ressources et des contraintes » (p. 24). Fischler (2001) démontre que cette *palette culinaire* sert à tranquilliser et normaliser le contenu du repas en limitant « l'anxiété de l'incorporation » par un dispositif tendant à résoudre « *le paradoxe de l'omnivore* »⁵⁶ en « introduisant du familier dans l'inédit et de la variation dans le monotone » (p. 77). Cette démarche permet de concilier l'innovation, la « néophilie » et le conservatisme ou méfiance, la « néophobie ». De fait, pour Fischler (2001), notre statut d'omnivore « *nous confronte à la contrainte entre l'obligation biologique de varier notre consommation et la contrainte culturelle de ne pouvoir absorber que des*

51. Poulain (2002), citant Morin (1980), précise que « *la complexité de l'acte alimentaire est due au fait qu'il est un acte bio-psycho-anthropologique* » (p. 193) et ouvre les voies de la pensée complexe et de la pluridisciplinarité.

52. Repéré à www.lemangeur-ocha.com/chapitre/les-modeles-alimentaires/

53. Selon Poulain (2002), la *commensalité* est le fait « *de partager son repas avec d'autres individus* » (p. 152).

54. Fischler (2001) définit la notion d'*espace social alimentaire* comme une zone d'imbrication entre biologique et culturel.

55. Les règles portent sur le choix des produits, sur la manière de les cuisiner, de les associer pour en faire des plats, de combiner ces derniers entre eux pour en faire des repas, sur les modalités de partage, sur les manières précises de les consommer (les manières de table), sur les horaires, sur la position du corps des mangeurs...

56. *Le paradoxe de l'omnivore* est à l'origine d'une anxiété permanente et fondamentale de l'alimentation humaine qui doit être régulée. C'est alors le rôle du *système culinaire* « *composé d'une série de règles définissant l'ordre du mangeable ainsi que les conditions de préparation et de consommation* » (FISCHLER, 2001 : p. 62-66).

aliments (re)connus et socialement identifiés » (p. 77). Fischler (2001) ajoute que « *si nous ne savons pas ce que nous mangeons, nous ne savons pas ce que nous allons devenir, mais aussi ce que nous sommes* » (p. 70).

Une deuxième approche considère la relation identitaire que chacun développe au sein du *système alimentaire* développé par Fischler (2001) et Poulain (2011). Ce dernier relève que le processus de la construction de l'identité de l'individu induit à la fois des mécanismes de socialisation et des mécanismes d'individualisation⁵⁷. Il précise encore que « *le fait que les aliments pénètrent dans le corps mobilise un imaginaire particulier. Le principe d'incorporation est un invariant du comportement alimentaire impliqué dans les processus de construction identitaire* » (p. 85). Dans ce contexte scolaire, chaque élève révèle un *profil identitaire* qui le détermine, façonné par le milieu social et de multiples facteurs d'influence issus de sa biographie⁵⁸. Parallèlement, dans une perspective interculturelle, l'élève se trouve confronté, au sein de la communauté des pairs, à d'autres modèles, à d'autres habitudes, à ses propres goûts et dégoûts. Gérer ses émotions, révéler ses désirs, échanger, découvrir, respecter l'autre, tels sont les enjeux relationnels et émotionnels générés par l'immersion dans le domaine de l'alimentation et de la nutrition, du repas préparé et partagé.

Un troisième niveau, directement en prise avec l'institution scolaire, relève des apports interdisciplinaires liés à l'alimentation. Ainsi, par exemple, l'étude de la relation d'un patrimoine culinaire fait écho aux ressources disponibles⁵⁹ et active des domaines qui relèvent de l'histoire, de la géographie et des sciences de l'alimentation⁶⁰. L'exploration des divers patrimoines culinaires du monde ou l'approche historique de pratiques régionales démontrent, par la mise en place de passerelles interdisciplinaires, de la dimension socio-culturelle de la discipline.

57. Construction identitaire du goût : en apprenant à manger avec ses parents et ses proches, un enfant s'initie aux rites et aux codes de sa culture et s'intègre à la société. L'apprentissage du goût lui permet d'affirmer sa position au sein du groupe et de la société.

58. Cette dimension anthropologique et sociologique est développée dans un module EFCAS (Culture, alimentation et société) du cursus de la formation (PIRACEF – Formation romande des professionnel-le-s de l'enseignement des activités créatrices [AC], de l'éducation nutritionnelle [EN] et de l'économie familiale [EF]). Repéré sur <https://www.piracef.ch>.

59. Selon Bérard et Marchenay (2007), une culture émerge toujours derrière un produit. Elle met en perspective un système d'élevage ou de culture, un milieu naturel contraignant, une gestion spatiale, une organisation sociale, des pratiques spécifiques, des procédés d'élaboration et de transformation, une technologie adaptée, un circuit commercial, un lien avec le consommateur ainsi qu'une relation de confiance et d'estime (p. 9).

60. Par exemple les procédés de production, de conservation et de transformation mettent en jeu des principes de biologie, de physique et de chimie.

CITOYENNETÉ ET CONSOMMATION

« Alors que des générations se sont contentées de peu, soit d'une alimentation chiche et répétitive, on découvre qu'après des siècles de malnutrition atavique, manger à sa faim et un acquis récent » (SCHNEIDER, 2014 : p. 9). La profonde modification du système alimentaire induite par l'industrialisation massive du XIX^e siècle amène une rupture fondamentale des rapports de l'homme à son milieu et ce constat fonde la nécessité d'intégrer cette dimension historique et sociale, dans la perspective « écologique » d'un écosystème social. Celui-ci permet à l'élève de se situer au sein de la globalité du monde et de la biodiversité.

Longet (2013) développe les savoirs qui nous permettent « d'orienter nos choix alimentaires » et de placer l'entité du consommateur-cuisinier-mangeur face au dilemme du choix responsable ; dès lors celui-ci le positionne, en tant que « consomm'acteur », dans une dialectique d'action-réflexion qui l'engage pleinement au sein du monde. En effet si, pour Fischler (2001), il faut apprendre « à gérer l'incertitude nouvelle liée la société d'abondance dans une mosaïque contradictoire » (p. 213), il s'agit aussi de permettre aux consommateurs déconnectés soumis « à la fois aux sollicitations multiples de l'abondance moderne et aux prescriptions dissonantes de la cacophonie diététique » (p. 216) d'opérer des choix fondés d'autant que l'industrie agro-industrielle propose une vaste gamme de produits standardisés qui vise une simplification de la préparation des repas (*convenience food*) de plus en plus perçue comme un « temps contraint »⁶¹ (p. 210). En outre, pour Fischler (2001), les individus cherchent à « compresser leur temps quotidien qui relève de la contrainte et l'industrie agro-alimentaire cherche à répondre à cette demande. Les activités de préparation alimentaire se déplacent donc de plus en plus "de la cuisine à l'usine" » (p. 193). Ainsi Fischler (2001) remarque encore que « l'alimentation ne structure plus le temps, c'est le temps qui structure l'alimentation » (p. 216).

ALIMENTATION ET SANTÉ

Des enjeux de santé publique et les divers acteurs institutionnels ou privés liés au domaine de la prévention ont placé l'éducation nutritionnelle au sein du domaine Corps et Mouvement dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010). Ce choix témoigne et renforce le lien fort de l'alimentation avec sa dimension biologique. Cependant, Fischler (2001) citant Maurin

61. Par opposition au « temps loisir » de l'élaboration et du partage du repas pris en commun.

(1973) remarque que la « grande muraille » dressée entre sciences de l'Homme et de la Nature est longtemps restée le seul horizon du savoir et des interrogations (p. 20). Ainsi, « *les chercheurs, biologistes et comportementalistes se sont peu inquiétés des particularités remarquables d'Homo sapiens, de ce que l'homme se nourrit aussi d'imaginaire*⁶², *de ce que ses aliments non seulement nourrissent mais encore signifient* »⁶³ (p. 20). Mais Poulain (2011) précise bien que « *les liens entre alimentation et santé, et entre alimentation et maladie, sont mis en avant par le discours médical moderne et l'épidémiologie pointe les liens sur le long terme entre des pathologies et des pratiques alimentaires ainsi que de nouvelles pathologies* »⁶⁴ (p. 89).

De Rosnay (1979), dans son ouvrage prémonitoire *la Malbouffe*, prônait déjà un refus raisonné de la pléthore et une plus grande sélectivité alimentaire afin de modifier certaines tendances de la société. Mettre en évidence les problèmes de santé liés à un certain type d'alimentation par l'adjonction de graisses et de sucres cachés, de sel et d'additifs dont les effets à longs termes sont mal connus. Aussi, les médias se font l'écho des nombreux questionnements et dysfonctionnements qui alimentent les craintes d'une « *junkfood* » que l'auteur qualifiait déjà du néologisme de « *malbouffe* ». En outre, l'anxiété face à cette évolution sociétale semble induire une pathologie nouvelle, l'*orthorexie*, définit comme un trouble qui pousse une personne à s'attacher de manière obsessionnelle à la qualité des aliments qu'elle absorbe⁶⁵.

Dans le contexte scolaire, mais sans interférer avec le domaine médical, l'éducation nutritionnelle représente bien un espace de prévention essentiel qui permet le développement, en situation concrète d'expérimentation culinaro-gustative⁶⁶, d'une gestion du comportement alimentaire et l'acquisition de « *bonnes pratiques* » par l'intégration de bases non dogmatiques de l'équilibre alimentaire.

62. Fischler (2001) précise encore que « *les sciences humaines ont insisté sur le fait que l'alimentation humaine comporte une dimension imaginaire, symbolique et sociale. Nous nous nourrissons de nutriments, mais aussi d'imaginaire* » (p. 14).

63. Les sociologues et les ethnologues se sont efforcés de montrer qu'organismes biologiques et individus sont immergés dans, et (re)construits par, le social (Fischler, pp. 20-21).

64. Nous faisons allusion aux maladies telles que Creutzfeld-Jacob, la listériose, etc.

65. Repéré à <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/orthorexie/185828>.

66. Boggio (2010) précise sur le site de la fondation SENSO 5 que « *l'éducation à l'alimentation réduite à l'éducation nutritionnelle gomme les aspects sociaux, symboliques et sensoriels de l'alimentation* ». Repéré à <http://www.senso5.ch/wordpress/accueil/>

LE COMMENSALISME ET LA CONVIVIALITÉ

Le concept de « commensalisme », selon Fischler (2013 : p. 271), englobe les notions fondamentales de l'altérité, de la convivialité, d'un « vivre ensemble » à table qui considère le groupe, en tant que communauté de « mangeurs » lors du repas partagé. Cette caractéristique humaine, codifiée selon les règles d'un protocole ritualisé se situe entre intimité et partage⁶⁷. Mais face à l'évolution sociétale des nouvelles habitudes alimentaires et de leur individualisation⁶⁸, Fischler (2013) pose la question essentielle : « *Mangerons-nous encore ensemble demain ?* » Il constate une nette évolution des comportements et précise que « *ce qui distingue d'abord la situation contemporaine des précédents historiques, c'est le caractère hétérogène et même hétéroclite des particularismes* (p. 12) [et que cette] aspiration à l'individualisation, au sur-mesure, semble avoir été présente dans le monde anglophone plus tôt qu'ailleurs, comme une reconnaissance de la légitimité des revendications individuelles » (p. 27). Fischler ajoute que « *cette revendication des particularismes alimentaires ou diététiques est la face cachée d'un phénomène civilisationnel : l'avancée de l'autonomie devant l'hétéronomie* »⁶⁹ (p. 28).

Enfin, Ariès (2016) constate que « *nous mangeons de plus en plus n'importe quoi, n'importe comment, n'importe quand, n'importe où, avec n'importe qui et pour n'importe quelle raison* ». Il précise aussi que « *nous n'acceptons plus que la communauté puisse avoir son mot à dire sur nos façons de manger, et déjà de gaspiller, car nous ne savons plus ce que manger veut dire* » (p. 12).

LE GOÛT

Mc Leod (2011) définit le goût comme « *une représentation consciente inscrite dans la tête du mangeur, associée à des représentations hédoniques, sémantiques et culturelles* » (p. 8). Pour le Breton (2012), « *le goût alimentaire est une donnée sociale et culturelle, une forme intériorisée de prédilection et d'évitement, une mémoire en acte de l'enfance telle que l'histoire personnelle l'a affiné ou nuancé* ». De plus, « *la cuisine de la mère reste souvent toute la vie une cuisine de référence et de révérence* » (p. 327). Le Breton précise encore que « *les habitudes culinaires familiales initient l'enfant aux différents goûts, à leur dosage, à leur succession. Elles l'accoutument à des saveurs, des produits, des*

67. Une dimension du cours d'Éducation nutritionnelle que les contraintes de la grille horaire rendent difficilement réalisables.

68. Allergies, régimes, prescriptions, interdits...

69. Les règles qui structurent ou déterminent les conduites des individus sont produites en dehors de lui dans la culture et portées collectivement.

condiments, qui finissent par lui devenir indispensables. Apprendre à goûter un plat consiste d'abord à entrer à la première personne dans un registre culturel en partageant les valeurs » (p. 327).

Or, nous sommes sollicités par une offre industrielle pléthorique et standardisée. Alors que l'on perçoit que de nombreuses variétés végétales ont perdu leur saveur, d'innombrables produits de synthèse, arômes artificiels, exhausteurs de saveur, sucres et sel ajoutés brouillent nos repères sensitifs, uniformisent et nivellent nos perceptions. L'école, en lien avec les *habitudes* familiales, peut permettre un réel réinvestissement des perceptions sensorielles en initiant une distanciation critique de l'offre marketing du « prêt-à-manger »⁷⁰.

Remarquons enfin qu'une démarche de reconstruction gustative n'est jamais anodine et peut faire problème, car cette remise en question identitaire peut bousculer des habitudes acquises depuis l'enfance.

PROCESSUS DE CRÉATION – LE DESIGN CULINAIRE – LE BÂTI

Pour terminer, le développement d'un pôle centré sur le *processus de création* permet la mise en perspective d'enjeux didactiques qui positionnent *l'objet culinaire*⁷¹ dans sa *dimension culturelle*, en complémentarité de sa *valeur nutritionnelle*. Cette phase de design/création, développée dans un module de didactique⁷², a permis la prise en compte d'une démarche imbriquant les diverses étapes chronologiques d'élaboration d'un projet culinaire.

Celui-ci implique d'abord la primauté du plaisir de *faire* – d'une forme de *bricolage*⁷³ assumé – située au centre d'une démarche d'ordre artisanale qui confère du sens aux sens et révèle la relation intime du geste et de la matière contribuant à la construction de savoirs en lien avec les divers champs disciplinaires du domaine alimentaire. Il permet également une réelle prise en compte de la notion du *choix* déployée dans les diverses exploitations pratiques (techniques et technologiques), éthiques, esthétiques, diététiques et symboliques de l'activité. Dans ce cadre, pour illustrer cette mise en œuvre par l'action concrète, la confection d'une *préparation culinaire*, même d'une apparente banalité, exige une succession

70. Il existe cependant des *fast food* et *food truck* de qualité qui offrent une cuisine fraîche, saine et créative.

71. Le concept d'*objet culinaire* envisage toute production alimentaire socialement normée qui associe, par la mise en œuvre d'un savoir-faire et d'une technologie spécifique, la transformation de divers ingrédients en préparations appétissantes, savoureuses, nutritives et digestes.

72. En formation PIRACEF – Formation romande des professionnel-le-s de l'enseignement des activités créatrices [AC], de l'éducation nutritionnelle [EN] et de l'économie familiale [EF]). Repéré à <https://www.piracef.ch>.

73. Selon Lévi-Stauss (1962), la notion de *bricolage*, en tant que science première, « atteste d'une épaisseur humaine rattachée à l'activité qui réactive des représentations et des fonctionnements issus du quotidien ».

de choix⁷⁴ qui impliquent l'acteur/réalisateur lors de chaque étape de l'élaboration et favorise l'intégration des divers éléments constitutifs du projet, telle l'agrégation des particules d'un tout structuré. Ainsi prend forme, selon un cahier des charges établi, l'objet culinaire matérialisé qui fonde sa légitimité et valide la démarche. La réalisation de ce « puzzle » ne sera alors plus considérée par l'acteur comme un résultat obtenu par procuration – selon la recette établie par un prescripteur éloigné –, mais lui permettra de « donner à voir », de livrer une version identitaire qui dit ou « raconte quelque chose » de son auteur.

Réunir les conditions nécessaires pour déployer la cohérence d'une *logique d'action intégrée*, c'est aussi enclencher une chaîne décisionnelle en un processus chronologique en situation d'autonomie, associant deux types de démarches intimement liées qui répondent à l'invariant *plaisir-rigueur* qui doit guider l'action. La première, d'ordre procédural, permet d'associer les diverses étapes techniques d'élaboration du projet afin d'en assurer la structure. La seconde, liée au processus de création, mobilise des interventions identitaires permettant à l'auteur de singulariser sa production et de faire sens.

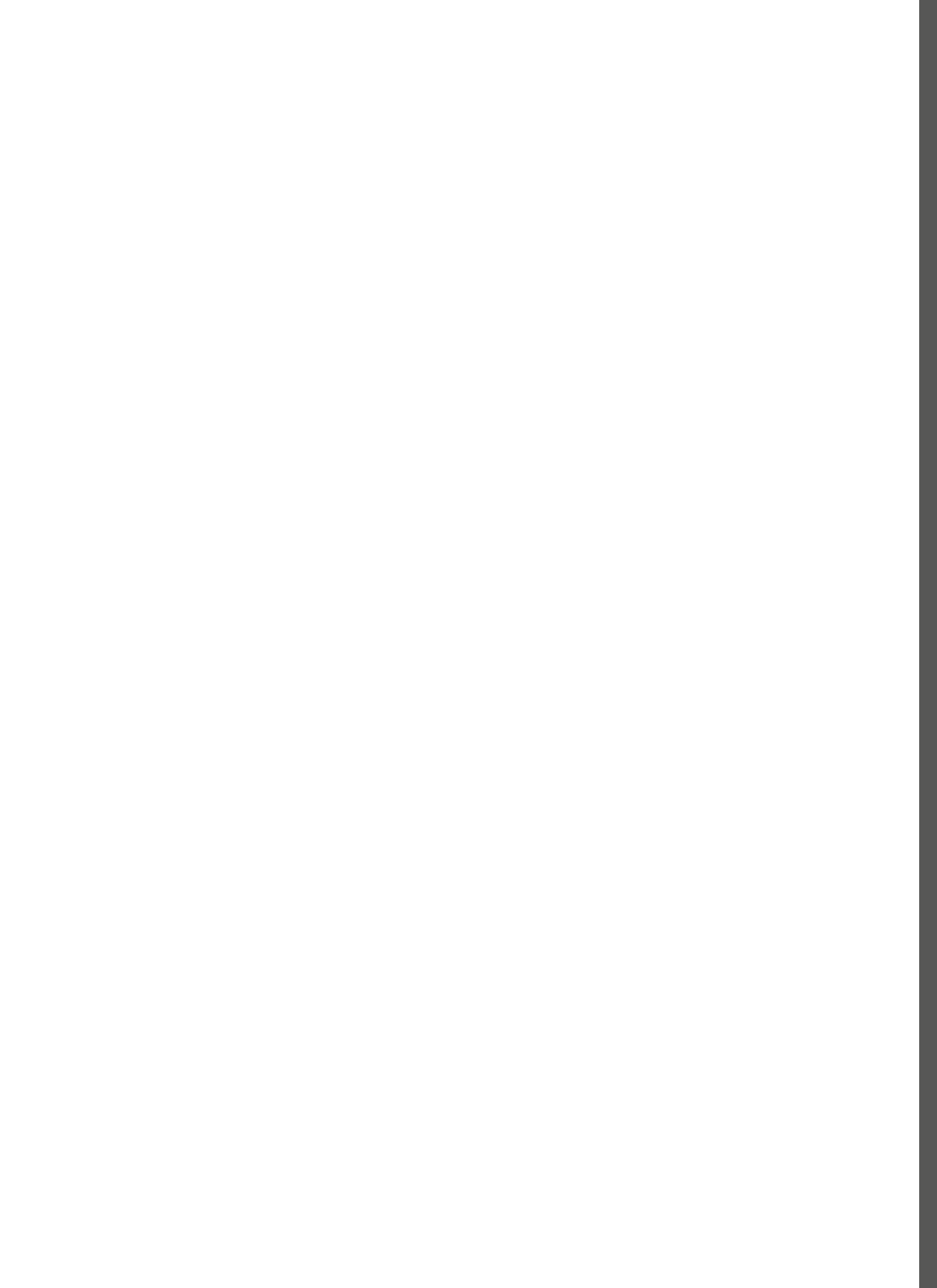
Enfin, nous postulons que « l'objet culinaire, considéré comme une production culturelle et artisanale, représente l'aboutissement gustatif, nutritif et esthétique d'un processus d'élaboration complexe (chaîne décisionnelle), opéré par un cuisinier-médiateur dont les produits sont mis en scène » (SCHNEIDER, 2016). En cela, dépasser l'évidence et permettre l'identification des micro-éléments constitutifs d'un processus d'élaboration implique, dans une perspective de l'ordre de l'hédonisme, la « débanalisation » du faire procédural par la mise en œuvre d'une démarche⁷⁵ de scénarisation et de réalisation de l'action. Dès lors, la visée de *plaisir-rigueur* associée à un vaste champ exploratoire d'activités ciblées, s'inscrit comme un invariant de la démarche didactique, basée sur la notion de choix qui débouche, *in fine*, sur l'incorporation symbolique et physiologique du produit de son travail.

74. Une tarte aux pommes, par exemple, nécessite de comparer et goûter les variétés de fruits, opérer des choix éthiques et gustatifs, de confectionner une pâte sablée avec une farine de qualité, d'individualiser et de soigner l'agencement, l'assaisonnement et la cuisson.

75. Appuyée par des croquis et des notes d'expérience.

Références

- ARIÉS, P. (2016). *Une histoire politique de l'alimentation. Du paléolithique à nos jours*. Paris : Éditions Max Milo.
- BÉRARD, L., & MARCHENAY, P. (2007). *Produits du Terroir : Comprendre et Agir*. Bourg en Bresse : Centre national de la recherche scientifique.
- BOGGIO, V. (s.d.). Annexe 1 : Préambule de l'ouvrage « les Restos du Goût ». In A. Gagnaire & N. Politzer (2010). Éducation nutritionnelle, éducation sensorielle. Repéré à <http://www.sensos.ch/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/aide-memoire-prise-en-main-des-moyens-sensos.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycle 3*. Neuchâtel : CIIP.
- CORBEAU, J.-P., & POULAIN, J.-P. (2002). *Penser l'alimentation. Entre imaginaire et rationalité*. Toulouse : Privat.
- DE ROSNAY, S., & J. (1979/1981). *La Malbouffe. Comment se nourrir pour mieux vivre*. Paris : O. Orban/Seuil.
- FERRIÈRES, M. (2007). *Histoire des peurs alimentaires. Du Moyen Âge à l'aube du xx^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- FISCHLER, C. (2001). *L'omnivore*. Paris : Odile Jacob.
- FISCHLER, C. (2012). Commensalisme. In J.-P. Poulain (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (pp. 271-286). Paris : PUF.
- FISCHLER, C. (2013). *Les alimentations particulières. Mangerons-nous encore ensemble demain ?* Paris : Odile Jacob.
- FORSTER, S. (1999). *L'éducation domestique, ringarde ou d'avant-garde ?* Enquête parue dans *l'Éducateur*, revue du Syndicat des enseignants romands (SER).
- LE BRETON, D. (2012). Corps et alimentation. In J.-P. Poulain (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (pp. 322-329). Paris : PUF.
- LÉVI STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- LONGET, R. (2013). *Alimentation, les bons choix*. St-Julien : Éditions Jouvence.
- MAC LEOD, P., & POLITZER, N. (2011). Au bonheur des sens. *Revue pédagogique TDC, textes et documents pour la classe*, 1022, 8-15.
- POULAIN, J.-P. (2001). *Les modèles alimentaires*. Chap. 1. Repéré à www.lemangeur-ocha.com/chapitre/les-modeles-alimentaires/
- POULAIN, J.-P. (2002). *Penser l'alimentation. Entre imaginaire et rationalité*. Toulouse : Privat.
- POULAIN, J.-P. (2011). *Sociologies de l'alimentation*. Paris : PUF.
- POULAIN, J.-P. (2012). *Dictionnaire des cultures alimentaires* [230 articles]. Paris : PUF.
- POULAIN, J.-P. (2012). Dimension de l'espace social alimentaire. In J.-P. Poulain (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (pp. 357-382). Paris : PUF.
- RAOULT-WACK, A.-L. (2001). « *Dis-moi ce que tu manges ?* ». Paris : Découvertes Gallimard.
- RÉGNIER, F., LHUISSIER, A., & GOJARD, S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris : La Découverte.
- SCHIBLER, T. (2008). *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- SCHNEIDER, Y. (2005). *Prismes*, revue pédagogique HEP, 2. L'art à l'école.
- SCHNEIDER, Y. (2014). *Petite histoire de l'alimentation en Suisse romande*. Lausanne : LEP.
- SCHNEIDER, Y. (2016). *Support de cours PIRACEF*. [Présentation PowerPoint]. Lausanne : Haute École Pédagogique. Repéré sur la plateforme moodle <http://moodle-piracef.vsnnet.ch>.



John Didier

Des activités manuelles
aux activités créatrices
et manuelles, création
et transformation d'un
objet culturel, historique
et technique

Des activités manuelles aux activités créatrices et manuelles, création et transformation d'un objet culturel, historique et technique

John Didier

INTRODUCTION

Nous abordons cette articulation entre culture et création en investiguant la discipline des activités créatrices et manuelles enseignée à l'école obligatoire en Suisse romande. De ce fait, nous observons ces disciplines techniques⁷⁶ en tant qu'objet technique (SIMONDON, 1989) amené à se transformer en fonction d'un contexte historique et social. Aussi, pour interroger et mieux comprendre l'évolution de ces disciplines, nous nous concentrons précisément sur la question de la demande sociale⁷⁷. Pour se faire, nous sommes amenés à interroger et à comprendre l'évolution de ses enseignements destinés à développer la pensée créatrice chez l'élève lors de la production d'objets techniques en contexte scolaire. Ces disciplines techniques reflètent une évolution et une transformation radicale au contact d'une demande sociale (JOUVE, 2005) dans les années 1970 (DIDIER & LEUBA, 2011 ; LEUBA *et al.*, 2012 ; DIDIER, 2014). Nous adoptons une approche historique, sociologique et didactique, qui nous permet de dresser une compréhension épistémologique de ces disciplines évoluant au contact des demandes sociales. En exploitant le concept d'ouverture et de fermeture (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985), nous relierons les évolutions

76. Les disciplines techniques étaient initialement désignées sous la dénomination de travaux manuels et de l'enseignement de la couture (DIDIER, 2014).

77. « *La demande sociale, entendue en ce sens, c'est la demande que la société, c'est-à-dire les sujets sociaux différemment configurés dans l'espace social, adressent à la sociologie, et c'est le travail des sociologues de tenter d'y répondre. Pour ce faire, il faut sans doute s'éloigner de leur formulation immédiate (les "déconstruire" et les "reconstruire")* » (CASTEL, 2004 : p. 70).

de ces disciplines techniques aux demandes et aux décisions politiques et sociales. La discipline scolaire devient ainsi un objet à la fois sociologique et politique déployé dans cet article en tant qu'objet technique. Ceci nous permet de mieux saisir la construction identitaire liée aux enseignements des contenus disciplinaires actuels qui s'inscrivent dans une logique de transaction entre l'école, l'intérieur et l'extérieur.

APPARITION DES TRAVAUX MANUELS FACE À UNE CARENCE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Les disciplines dites techniques sont introduites à la fin du XIX^e siècle dans l'école obligatoire en Suisse, afin de préparer les futurs citoyens aux attentes et aux demandes sociales. Ces disciplines techniques regroupent les travaux manuels pour les garçons et la couture pour les filles.

« Si l'école contribue à former des futurs soldats, elle peut aussi préparer les enfants à leur vie professionnelle ; pour la plupart des élèves de l'école primaire, celle-ci sera une activité manuelle. La gymnastique peut développer le corps, les travaux manuels doivent développer la main et l'œil » (HELLER, 1988 : p. 241).

Ces travaux manuels apparaissant à la fin du XIX^e siècle avaient pour mission de former des futurs ouvriers et artisans. Plus que répondre à une logique sociale (CHARLIER & ST. JACQUES, 1985) de l'école, les travaux manuels s'inscrivent dans une logique utilitariste avec la volonté d'inculquer des gestes professionnels. Avant d'être introduits à l'école primaire, les travaux manuels sont utilisés dans les institutions de relèvement pour les jeunes garçons : la Colonie agricole et professionnelle de Serix-sur-Oron ou les colonies pénitentiaires de Payerne ou d'Orbe pour les adultes (HELLER, 1988). Ils sont utilisés comme moyen de discipline. Dans les internats, ils permettent d'occuper utilement le temps des garçons hors du temps consacré à l'étude. Cette caractéristique des travaux manuels va fonder les prémices d'une représentation de cette discipline scolaire qui perdure encore aujourd'hui. De plus, ceci va participer à l'apparition de tensions majeures tiraillant plus tard cette discipline entre tradition et innovation au sein de l'enseignement de ses savoirs (DIDIER, 2014). Le travail manuel, comme son nom l'indique, renvoie à une manière d'éduquer le geste, le savoir-faire, et contraste encore pour beaucoup d'acteurs avec une culture dite « intellectuelle » (XAVIER, 1885). Il reste un moyen d'occupation, une manière de discipliner par une activité utile.

En comparaison, à l'université (droit, médecine, théologie, lettres) et à l'École spéciale pour la formation des architectes et des ingénieurs, il n'existait pas d'école professionnelle (HELLER, 1988). L'apprentissage des gestes spécifiques pour les futurs ouvriers et artisans s'apprenait encore sur le tas avec un maître d'apprentissage. De cette situation émergent des manœuvres et des ouvriers insuffisamment qualifiés (HELLER, 1988). Nous mettons en évidence ce besoin de formation des ouvriers et des artisans abordé de manière plus globale et qui est ensuite repris de manière spécifique par l'école primaire :

« Depuis longtemps déjà, dans des pensionnats bien dirigés, on a introduit des travaux manuels. Sous la direction d'un maître d'état, on enseigne aux élèves à raboter, à scier, à manier des ciseaux, etc. On les fait travailler au tour. On leur enseigne à forger, à limer et à faire d'autres ouvrages de serrurier. Est-ce dire qu'on veuille faire de tous ces élèves des maréchaux, des serruriers ? Nullement : on aurait tort de dire, parce que nous leur faisons manier la hache, qu'on veut faire des élèves des coupeurs de bois. Un élève travaillant tour à tour dans l'atelier d'un menuisier, d'un charron, d'un tourneur, etc. finira par devenir adroit. C'est le but que nous avons en vue... Vouloir que les jeunes gens sortent de nos établissements à seize ans sachant un métier, c'est faire une culture de serre chaude, c'est faire dégénérer l'espèce humaine. Les seize premières années appartiennent au développement, à la croissance, à l'accumulation d'un capital physique, intellectuel et moral ; gardons-nous bien de méconnaître ce fait » (LOCHMANN, 1874. IN HELLER, 1988 : p. 239)

L'école primaire, en rapatriant les activités manuelles au sein de son enseignement, pose les fondements d'un premier débat entre logique sociale et logique utilitariste. Elle dresse les caractéristiques spécifiques des savoirs qui renvoient à des pratiques sociales de référence, mais également à une culture des métiers (TERSSAC & FRIEDBERG, 2002), une culture technique (DIDIER, 2012, 2017 ; SIMONDON, 1989). Pour Lochmann (1874. In HELLER, 1988), l'apprentissage de savoir-faire relié à des gestes techniques professionnels n'a pas pour objectif de former des futurs ouvriers ou apprentis. Au contraire, il s'agit de privilégier un développement général de l'individu où la question du corps se caractérise en tant que capital à construire au même titre que les aspects moraux et intellectuels.

En cette fin de XIX^e siècle, l'intrusion des travaux manuels fait pourtant débat au sein de l'école, car plusieurs tensions émergent de cette ouverture. Cette intrusion de nouvelles formes de savoirs renvoie directement au monde professionnel. « *Chaque ouverture pratiquée par l'école est un risque dans la mesure où des agents inhabituels pénètrent dans le champ et deviennent d'éventuels analyseurs institutionnels par leur présence* » (CHARLIER & ST. JACQUES, 1985 : p. 462). Le mandat assigné à l'école concernant une formation intellectuelle revient avec fermeté tout comme le rejet de cette nouvelle tâche pour les instituteurs (HELLER, 1988). Une forme de superposition entre vie familiale et vie scolaire apparaît, donnant lieu pour certains à une forme d'empiétement sur les prérogatives familiales. Ceci aboutit également à une atteinte à la sphère privée (HELLER, 1988).

« L'élève de l'école primaire n'est ni apprenti, ni ouvrier, ni professionniste ; il est écolier. [...] Il y a mille moyens de donner à l'élève une idée de sa carrière future et de lui inspirer l'amour ; de l'y préparer intellectuellement et moralement et de lui donner l'habitude du travail sans sortir des limites naturelles tracées à l'école. Mais au nom du Ciel, n'allons pas faire de l'école une fabrique où l'on ferait tous les métiers sans en apprendre un seul tant soit peu bien ; où l'outil remplacerait le livre, où la culture intellectuelle devrait nécessairement céder le pas à l'exercice de la main et au mécanisme. Former l'esprit et le cœur pour la vie, développer les forces physiques de l'enfant : voilà le vrai but de l'école » (XAVIER, 1885, cité par HELLER, 1988 : p. 245).

L'intrusion de nouveaux savoirs se résumant à une condition de la main, déstabilise les limites naturelles tracées à l'école et ces savoirs professionnels modifient ses contours traditionnels, introduisant une innovation malvenue pour certains qui déstabilisent une culture dite « intellectuelle ». La légitimité de ces savoirs, ne renvoyant pas à un véritable métier, est contestée. L'école pourrait à ce moment perdre sa légitimité de lieu de transmission du savoir intellectuel pour devenir une fabrique. Cette représentation du savoir manuel va considérablement renforcer cette représentation disciplinaire qui, encore aujourd'hui, s'oppose aux savoirs issus d'une culture « intellectuelle ». Nous retrouvons toujours cette référence à la main dans le Plan d'études romand introduit en 2010 (CIIP, 2010) avec la dénomination : activités créatrices et manuelles.

En cette fin de XIX^e siècle, la distinction entre arts mécaniques et arts libéraux semble se rejouer, telle au XV^e siècle, de manière implicite face à cette intrusion des gestes et des savoirs techniques au sein de l'institution

scolaire. Ce débat aura lieu pendant une dizaine d'années pour finalement aboutir à l'apparition des travaux manuels dans l'école primaire. En 1885, un cours normal de travaux manuels est dispensé aux maîtres intéressés. L'instituteur est chargé de donner cet enseignement. Des travaux simples sont destinés dans les petites classes aux jeunes élèves, puis des travaux manuels pour les plus grands sont donnés dans des ateliers avec un outillage complet (HELLER, 1988). Cet enseignement était tout d'abord facultatif pour devenir ensuite obligatoire, dispensé en effectif réduit permettant au maître un meilleur suivi. Le cartonnage, la menuiserie et le travail du métal émergent rapidement comme choix de prédilection dans ces activités techniques.

L'ORIENTATION DES SAVOIRS ET SON IMPACT SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES TRAVAUX MANUELS

Nous relevons une orientation au sujet des contenus d'enseignement qui privilégie l'artisanat au détriment d'une compréhension des phénomènes de la vie courante tels que l'électricité, la machine à vapeur ou l'éclairage (HELLER, 1988). Cette orientation des contenus d'enseignement aura un impact fondamental au niveau de la sédimentarisation des savoirs qui va entraîner un repli de la discipline sur elle-même jusqu'en 1970 où la question de la créativité sera introduite dans le plan d'étude scolaire vaudois (DIDIER, 2014). En analysant le choix des contenus disciplinaires qui privilégie des gestes et des savoirs techniques essentiellement orientés sur l'artisanat au détriment d'un questionnement des phénomènes techniques de la vie courante, nous constatons que ces choix ont participé à la fermeture de la discipline sur elle-même. Dans ce contexte disciplinaire, cette notion de fermeture scolaire ne se résume pas à une tension entre inadaptation et adaptation des choix, mais davantage en tant que frontière et manque d'initiative des acteurs (CHARLIER & ST. JACQUES, 1985). L'initiative des acteurs au sujet de l'apparition de nouveaux savoirs renvoyant au monde professionnel (savoir-faire et gestes techniques, outils, ateliers spéciaux) a donné lieu à une ouverture sur un nouveau mandat pour l'école primaire. Ce besoin d'ouverture s'est inscrit dans une continuité générale de la société qui était face à une absence de formation pour les futurs ouvriers et artisans en cette fin de XIX^e siècle. Cette orientation a fondé l'identité disciplinaire qui perdure encore aujourd'hui dans le mode de transmission des savoirs et des contenus d'enseignement. La fermeture, qui fait suite à cette intrusion du monde professionnel, va donner lieu à une discipline hermétique à toute évolution et à tout changement

pendant plus de cent vingt ans. Ces fondements vont engendrer des frontières accompagnées d'une absence d'initiative des acteurs qui va rendre les travaux manuels hermétiques à l'évolution des demandes sociales et aux besoins de la société. Suite à une décision politique, l'introduction de la créativité au sein de ces disciplines dans les années 1970 ne fera que consolider cet hermétisme disciplinaire des travaux manuels. Les travaux manuels conservent encore aujourd'hui leur dénomination de travail manuel renvoyant, dans l'esprit de tout à chacun, aux représentations liées à la discipline du corps, à une orientation préprofessionnelle et à une forme d'occupation utile qui s'oppose à une « culture intellectuelle ». L'introduction de la « créativité » à partir de 1970 dans le plan d'étude vaudois (DIDIER, 2014) associée à l'activité manuelle ne suffira pas à remplacer la représentation qui continue toujours de perdurer en 2010 dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010).

DE LA COUTURE AUX ACTIVITÉS CRÉATRICES SUR TEXTILES

« Depuis 1850 déjà, on commence de toutes parts à se rendre compte de la nécessité d'éduquer les filles dans leur rôle. L'hygiénisme et la taylorisation des tâches ménagères contribuent davantage à donner du crédit à cet enseignement. En Suisse, dès le milieu du XIX^e siècle, les filles sont peu à peu soumises à un enseignement propre à leur sexe. Cela commence par l'introduction de cours d'ouvrages du sexe à l'école primaire, pour se terminer, à la suite de nombreuses revendications, par l'instauration, dans la plupart des cantons, d'un enseignement ménager obligatoire » (SCHIBLER, 2008 : p. 44).

Les disciplines techniques pour les filles apparaissent à l'instar des travaux manuels dans un contexte de demande sociale spécifique. La destinée de la fille amenée à être mère, épouse puis femme au foyer fait apparaître des cours pour la préparer à ce futur rôle (SCHIBLER, 2008). Ainsi, l'ouverture sociale s'observe au niveau de l'évolution des savoirs transmis à l'école obligatoire :

« En cela, l'école, tant comme institution que comme organisation est toujours la résultante de transactions et de négociations multiples et enchevêtrées entre ses agents internes et les forces sociales intéressées à exercer leur influence sur sa définition et ses contenus d'enseignement » (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985 : p. 460).

Les forces sociales caractérisées par les agents internes et externes à l'école donnent lieu à des transactions et à des négociations enchevêtrées où la question des savoirs associés au rôle de la femme va déterminer le choix et l'orientation des contenus d'enseignement dans ces activités techniques. Il émerge pour les jeunes filles un apprentissage de la couture, du tricotage et du raccommodage. Ces enseignements ménagers à l'école primaire ne conviennent pas, pour beaucoup de partisans, qui réclament des compléments de formation. En parallèle à cette apparition des cours ménagers dans l'école, émergent des cours supplémentaires organisés par les sociétés féminines et les sociétés des commerçants (SCHIBLER, 2008). L'ouverture face à ces nouveaux savoirs et gestes techniques confère un poids plus présent aux agents externes à l'école obligatoire qui s'approprient cette question de la formation technique pour les jeunes filles. Rapidement, une demande sociale souhaite élargir les contenus de cette formation technique par l'introduction de cours de cuisine et d'hygiène alimentaire, et s'ensuit la nécessité de former des maîtresses pour professionnaliser cet enseignement (SCHIBLER, 2008). Nous constatons une demande extérieure à l'école qui, à l'instar des travaux manuels, va donner lieu à l'apparition de nouveaux savoirs, mais également à une formation des enseignantes permettant la professionnalisation de ces enseignements.

ORIENTATION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT EN COUTURE

Le deuxième constat issu de cette émergence des nouveaux savoirs au sein de la scolarité se caractérise par la disparition d'anciens savoirs qui se répercutent aujourd'hui par une pénurie des femmes pour le choix de carrières scientifiques et techniques (Confédération suisse, 2010).

« La nature des cours varie selon les cantons, mais dès le milieu du XIX^e siècle et dans toutes les régions du pays, urbaines et rurales, protestantes et catholiques, les fillettes apprennent à coudre, tricoter et raccommoder peu après l'entrée en vigueur de l'école obligatoire. [...] Les filles doivent aller de quatre à six heures par semaine dans ces écoles, et ce, au plus tard dès la quatrième année, mais la plupart du temps déjà plus tôt. En Suisse romande, ces cours commencent souvent dès la première année. Dans les cantons, ce surplus d'heures occasionné par les ouvrages du sexe est compensé par la suppression d'autres branches telles que la chimie, la physique, l'algèbre, l'instruction civique, la gymnastique ou encore la géométrie » (SCHIBLER, 2008 : p. 46).

L'ouverture de l'école face à ces nouveaux savoirs va entraîner la suppression d'autres savoirs renvoyant dans ce contexte précis aux sciences et à la technologie. Ceci induit une fermeture de l'école sur ces champs disciplinaires qui vont avoir une incidence conséquente au niveau de la construction identitaire de la discipline.

Nous observons que cette orientation disciplinaire va foncièrement réduire une compréhension de la discipline qui va se limiter à des activités manuelles dans une perspective pragmatique et utilitariste sur un fond d'embrigadement moral : « *Comme la destinée d'une fille est de devenir mère, épouse et femme au foyer, il semble très vite opportun d'ajouter au cursus primaire des cours qui la préparent à son futur rôle. Ce souhait se fait de plus en plus sentir dès le deuxième tiers du XIX^e siècle, notamment au sein de la SSUP* »⁷⁸ (SCHIBLER, 2008 : p. 46). Les exigences liées à chaque ouverture entraînent la fermeture à un autre acteur et à une autre méthode qui lui sont associés donne lieu à la sortie de certains savoirs de l'enceinte scolaire (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985). La question de la pression sociale interne et externe amène l'école à ne pas toujours préserver ses acquis en se convertissant à de nouveaux impératifs qui l'obligent à s'ouvrir continuellement (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985). Suite à cette ouverture, l'enseignement ménager obligatoire va se cristalliser sur ces nouveaux savoirs signant ou fixant leur sédimentarisation pendant plus d'un siècle. Les activités ménagères vont être réduites à la désignation disciplinaire : couture et économie familiale.

Cette orientation disciplinaire utilitariste sur fond moralisateur va se transformer au contact de l'introduction de la créativité. La couture va être renommée activité créatrice sur textile à partir des années 1970 (DIDIER, 2014). Contrairement aux travaux manuels, nous relevons une disparition de l'activité manuelle au profit du matériau associé à l'activité créatrice.

L'INTRODUCTION DE LA CRÉATIVITÉ AU SEIN DES DISCIPLINES TECHNIQUES

L'introduction des activités techniques dans l'école obligatoire en Suisse s'est orientée sur la transmission de gestes préprofessionnels dans une volonté de développer chez les élèves la rigueur et la précision par l'éducation de la main et de l'œil. Ces disciplines ont par leur histoire été associées à une ouverture de l'école sur le monde professionnel.

78. Société suisse d'utilité publique.

Suite à cette ouverture, ces disciplines techniques ont traversé presque la quasi-totalité du XX^e siècle en se fermant à toute évolution et aux demandes sociales. Ceci a donné lieu à des contenus d'enseignement dispensés par des tâches tayloriennes exclusivement orientées sur la production d'objets aux fonctions utilitaires (DIDIER & LEUBA, 2011 ; DIDIER, 2017).

« La fermeture, ou du moins l'ouverture moindre devient le remède dont on attend qu'il sauve l'école de sa crise de croissance mal contrôlée. Une sélection plus sévère des étudiants et des contenus de cours est préconisée et, avec elle, une nouvelle définition de ce qui est légitime à l'intérieur de l'école » (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985 : p. 463).

Dès 1970, ces disciplines se caractérisent par une nouvelle ouverture sur l'extérieur, faisant introduire au sein de ses contenus d'enseignement de nouveaux savoirs orientés sur la cognition et sur la construction de l'individu avec l'apparition du concept de créativité (DIDIER & LEUBA, 2011 ; LEUBA *et al.*, 2012). La fin des années 1960 marque en Europe et, principalement en France, l'avènement de transformations sociales profondes qui auront un impact décisif sur une réouverture de l'école entraînant l'apparition de nouveaux savoirs.

« Mai 68 remet en question le moralisme et le paternalisme, les bureaucraties en place, les pouvoirs et les institutions sclérosés... En ce sens, il participe bien de l'élan modernisateur » (LE GOFF, 2008 : p. 87).

Dans le contexte disciplinaire des activités techniques, les demandes sociales apparues cent ans plus tôt en Suisse ont fait face à l'intrusion de deux tendances sociales marquées. Une première intrusion paternaliste à travers l'apparition de savoirs à orientation professionnelle ainsi qu'une seconde orientation sociale de type moralisante à l'égard du rôle des filles réduite à une fonction sociale de mère au foyer. La sclérose de ces savoirs fondés sur une double vision paternaliste et moralisante va ouvrir les portes de l'école à l'apparition de nouveaux besoins donnant lieu à de nouveaux contenus d'enseignement.

LE PASSAGE DES TRAVAUX MANUELS ET DE LA COUTURE AUX ACTIVITÉS CRÉATRICES ET MANUELLES

Dans un contexte de transformation sociale postérieur à Mai 68 (LEGOFF, 2008), nous observons l'introduction du concept de créativité dans le plan d'étude scolaire vaudois de 1970 (DIDIER, 2014). Face à une demande sociale forte fondée sur la nécessité de laisser au sujet la possibilité de s'exprimer sur un plan artistique et personnel, ces disciplines techniques se sont vues rebaptisées « activités créatrices et activités créatrices sur textiles » (DIDIER, 2014). Une instabilité disciplinaire sur un plan identitaire s'observe suite à cette rencontre entre un concept de créativité non défini et des pratiques sociales toujours de vigueur (DIDIER & LEUBA, 2011). L'intrusion de nouvelles demandes sociales concernant l'apparition d'une civilisation du loisir se situe au cœur des contestations de Mai 68 (LE GOFF, 1968). Ces loisirs expriment « *le besoin d'une vie dégagée de toute obligation, orientée vers un univers semi-sérieux, semi-ludique, semi-réel, semi-imaginaire, où l'homme peut fuir son humanité et se délivrer doucement de lui-même... La place donnée à l'imagination vient interpeller une culture jusqu'alors centrée sur la raison* » (LE GOFF, 1968 : p. 86-87).

La mise en avant d'une civilisation du loisir située au centre des contestations de Mai 1968 (LE GOFF, 2008) nous intéresse, car elle nous offre une clé de lecture qui permet de revenir sur une des transformations majeures au niveau des contenus d'enseignement des travaux manuels et de son changement d'orientation initiale. En effet, un des premiers fondements des travaux manuels dans les internats et les lieux de redressement consistait à occuper de manière utile les garçons tout en permettant de les discipliner. Après Mai 1968 (LEGOFF, 2008), l'introduction dans le plan d'étude scolaire vaudois du concept de créativité (DIDIER & LEUBA, 2011) marque un changement des représentations disciplinaires.

« La dimension ludique et imaginaire ne peut être considérée comme une fuite ou une compensation. Elle constitue une nouvelle donne de la vie dans les sociétés modernes que les loisirs expriment à leur façon » (LE GOFF, 1968 : p. 86-87).

La nécessité de laisser à l'individu une place pour s'exprimer va réorienter la vocation première des disciplines techniques liées à la discipline morale et corporelle. L'apparition d'une créativité tournée sur le sujet lui conférant la liberté de s'exprimer marque l'avènement de nouveaux savoirs dans l'école. Ces nouveaux savoirs vont réorienter l'identité disciplinaire des activités techniques qui se sont repliées sur elles-mêmes pendant plus de cent ans. Ainsi, comment passer d'une

discipline moralisante et parternalisante vers une discipline orientée sur l'imaginaire et le ludique ? Les activités techniques rebaptisées soudainement activités créatrices et manuelles dès 1970 ont été mises face à un champ de tensions extrêmement fort qui a laissé un corps enseignant démuni et incapable de faire face à l'apparition de nouveaux savoirs et de nouveaux contenus d'enseignement. Face à ce champ de tensions entre innovation et tradition, ces disciplines se sont cristallisées et opposées à un concept de créativité teintée de transformation post-soixanthuitarde (DIDIER & LEUBA, 2011).

À partir de 2010, l'introduction de la pensée créatrice en tant que capacité transversale dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010) reflète une transformation des politiques éducatives. Ce faisant, les activités créatrices et manuelles héritent d'une créativité disciplinaire qui fait apparaître de nouveaux contenus d'enseignement liés à la représentation et à l'expression de différents langages artistiques, au développement sensoriel, à l'acquisition de techniques artisanales et plastiques, ainsi qu'à la rencontre de différentes œuvres artistiques. La politique éducative renforce le besoin d'expression de l'individu en s'orientant dans la formation de futurs amateurs d'art capables de ressentir des émotions et de s'exprimer sur des œuvres artistiques.

Faut-il retrouver dans le choix de ces nouveaux contenus d'enseignement une prolongation du constat débuté en Mai 68 qui met en évidence l'apparition d'une civilisation du loisir s'opposant à la raison (LE GOFF, 2008) ? De l'introduction de savoirs professionnels vers leur évolution en tant que savoirs esthétiques fondés sur l'expression de la sensibilité du sujet, les activités créatrices et manuelles sont placées dans le domaine des arts.

DES ACTIVITÉS MANUELLES À LA CRÉATION ARTISTIQUE, QUELLES RELATIONS AVEC LES PRESCRIPTIONS DE L'UNESCO ?

Le regroupement des arts visuels, de la musique et des activités créatrices et manuelles au sein du domaine des arts dans le Plan d'études romand introduit en 2010 (Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2010) marque une nouvelle orientation disciplinaire. La créativité, devenue l'emblème d'une discipline aux fondements identitaires fragiles, propose de régler cette éternelle querelle entre arts mécaniques et arts libéraux (Commission suisse pour l'UNESCO, 2008). Les activités créatrices et manuelles sont devenues une sous-catégorie du domaine des arts qui proposent d'aborder la production humaine en se limitant à une

compréhension des formes artistiques au détriment de l'apprentissage de savoirs reliant à une culture technique et technologique (DEFORGE, 1993 ; DIDIER, 2012).

« L'art est surtout compris ici comme une activité productrice de l'être humain, une réflexion active sur le monde – par opposition aux phénomènes naturels dans lesquels l'homme n'a aucune part. L'art sert à l'expression d'idées, de sentiments, d'émotions, de concepts, d'attitudes, etc. L'expression artistique et les contenus culturels reflètent alors l'identité, l'expérience et les échelles de valeurs des peuples... »

Le rapprochement entre les arts et l'éducation vise à utiliser le travail sur des formes d'expression artistique dans un but pédagogique. Il s'agit d'apprendre à vivre l'art sous toutes ses formes, à en faire l'expérience, à le comprendre, à l'apprécier. On l'a vu, cela présente un volet actif et un volet réceptif. On peut être créatif soi-même, mais aussi se pencher sur des formes artistiques appartenant à son propre environnement culturel ou issues d'autres cultures » (Commission suisse pour l'UNESCO, 2008 : p. 2).

Le changement d'orientation des savoirs et des gestes techniques fondés sur la construction d'une culture préprofessionnelle se voit remplacé par une culture exclusivement artistique. Cette ouverture de l'école confère une place conséquente à l'éducation artistique qui exploite le levier de la créativité comme moyen d'expression de ses émotions. Pourtant, la notion de créativité ne se résume pas uniquement à l'éducation artistique et se retrouve dans toute production humaine liée à l'innovation. Pour Guilford (1967) et Torrance (1976), la créativité est perçue en termes de capacité induite qui peut être mesurée. La créativité se caractérise en tant que « *capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production qui soit à la fois novatrice et inattendue, adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme ayant une certaine utilité ou de valeur* » (BONNARDEL, 2006 : p. 21).

Dans le cadre de l'approche multivariée de la créativité (LUBART *et al.*, 2003), Lubart distingue des facteurs cognitifs (intelligence, connaissance), conatifs (personnalité, motivation), émotionnels et environnementaux. Ces facteurs définissent une compréhension de la créativité qui ne peut se limiter à de l'expression personnelle et à des outils liés à une construction identitaire. Le passage des disciplines techniques vers une discipline artistique s'est produit par l'ouverture de l'école face au concept d'une créativité peu explicitée et uniquement associée au domaine des

arts. De ce fait, la dimension liée à une compréhension des savoirs et des gestes techniques s'est progressivement fragilisée tout en renforçant les tensions au sein de son enseignement apparu dans les années 1970 (DIDIER & LEUBA, 2011).

« L'ouverture qui est souvent pratiquée pour répondre à la pression et à la critique publique veut avant tout désamorcer et désarmer l'influence extérieure. Elle ne constitue guère une stratégie permettant d'intégrer de nouveaux éléments avec un maximum d'efficacité. Cette ouverture dans bien des cas ne produira qu'un effet que l'on pourrait qualifier de "zooming" »
(CHARLIER ET ST-JACQUES, 1985 : p. 468).

Dans notre contexte disciplinaire, l'introduction de la créativité dans les activités techniques a fonctionné comme un désamorçage de l'influence extérieure pour permettre au sujet d'exprimer ses émotions dans une société avide de loisirs, d'échappatoires et d'imaginaires (LE GOFF, 1968). En soi, la créativité orientée sur le domaine artistique n'offre aucune stratégie disciplinaire qui permet d'intégrer des nouveaux savoirs efficaces. En effet, cette créativité s'est contentée de « zoomer », pour reprendre l'expression de Charlier et St-Jacques (1985), sur la nécessité de permettre à l'individu d'exprimer ses émotions à travers une production personnelle. Paradoxalement, au sein de l'école, ces savoirs sont déjà enseignés par les arts visuels.

« Chaque fois que l'on a voulu changer une situation dans les différents secteurs du champ scolaire, le chemin emprunté a toujours été le même : abandon d'une simple stratégie en faveur d'une autre simple stratégie, dans une vision de type linéaire. On passe d'une école labeur-effort à une école du bonheur-plaisir »
(CHARLIER & ST-JACQUES, 1985 : p. 469).

La créativité teintée de Mai 68 marque ce passage d'une école *labeur-effort* à une école *bonheur-plaisir*, en devenant le lieu de transition entre les travaux manuels devenus les activités créatrices et manuelles, et la couture rebaptisée « activités créatrices sur textiles ». Cette créativité devenue l'ambassadrice d'une stratégie, d'un désamorçage social, place ces disciplines techniques face à un avenir incertain, tout en étant incapable de participer à la construction d'une identité disciplinaire stable et durable.

LES ACTIVITÉS CRÉATRICES ET TECHNIQUES ET SES ORIENTATIONS DISCIPLINAIRES POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA TECHNOLOGIE

Les activités créatrices et manuelles devenues malgré elles les ambassadrices de la créativité au sein de l'école en Suisse romande prennent actuellement une autre orientation disciplinaire dans le cadre de la formation PIRACEF⁷⁹. Les activités créatrices enseignées dans la formation des enseignants se fondent sur une approche multivariée de la créativité (DIDIER & LEUBA, 2011 ; LEUBA *et al.*, 2012 ; LEUBA, 2014 ; DIDIER, 2014) qui intègre les contraintes de production et l'analyse de l'utilisateur et des conditions de réception de la production. Ces disciplines techniques proposent d'introduire l'activité de conception pour permettre à l'élève d'apprendre à décider et à communiquer ses décisions en fonction de la réalisation de la production d'un produit.

Cette orientation répond à une nouvelle ouverture sur différents métiers qui sont amenés à produire et à innover en proposant des solutions nouvelles et adaptées (LUBART *et al.*, 2003). Cette créativité permet de se reconnecter au monde professionnel tout en questionnant les phénomènes de la vie courante à travers l'introduction de l'analyse fonctionnelle du produit et de l'utilisateur.

« Les forces de travail qualifiées sont le moteur de la capacité d'innovation, de la compétitivité et de la croissance de l'économie suisse. Par leur créativité dans la recherche de solutions techniques toujours nouvelles et meilleures, les ingénieurs et les spécialistes des sciences naturelles, en particulier, contribuent à la capacité d'innover de la place industrielle suisse »
(Confédération suisse, 2010 : p. 3).

La Confédération suisse dresse l'ampleur et les causes de la pénurie de personnel qualifié dans le domaine MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et techniques). Cent trente ans plus tôt, l'orientation manuelle des disciplines techniques et le choix des agents internes et externes ont évacué l'explicitation des phénomènes techniques et technologiques au sein de leurs contenus d'enseignement. La demande sociale liée au domaine technique fait état, dans une faible proportion, d'un choix professionnel concernant ces champs disciplinaires de la part des élèves.

« Dans les domaines MINT de l'informatique, de la technique et en partie dans la construction, les femmes sont fortement sous-représentées. Seuls les domaines MINT dits "mous" comme la chimie

79. Programme Intercantonal Romand en Activités Créatrices et en Économie Familiale.

et les sciences de la vie comptent une part importante de femmes. Malgré leur potentiel réel, les femmes renoncent à des études MINT en raison de différents facteurs : socialisation technique spécifique aux sexes à l'école comme en dehors de celle-ci, manque de modèles d'identification féminins, sous-estimation généralement plus accentuée des capacités chez les filles dans les champs professionnels MINT » (Confédération suisse, 2010 : p. 4).

Dans cette perspective, les recherches en activités créatrices et techniques (DIDIER & LEUBA, 2011 ; LEUBA *et al.* 2012 ; LEUBA, 2014 ; DIDIER, 2014 ; DIDIER, LEQUIN & LEUBA, 2017) proposent d'introduire un enseignement de la technologie à l'école primaire et secondaire dans les disciplines techniques. Ces recherches ont pour objectif de concilier ces nouvelles demandes sociales tout en les accompagnant par l'enseignement de savoirs en lien avec les traditions liées à la production d'objets utilitaires et esthétiques.

En parallèle au constat du rapport MINT, les enquêtes Pisa de 2012 orientées sur la résolution des problèmes créatifs (OECD, 2014) apparaissent comme un lieu d'ouverture qui entraîne une dimension internationale sur les politiques éducatives. Ces enquêtes font ressortir un constat très proche du rapport MINT (Confédération suisse, 2010). En effet, dans ces enquêtes, l'élève se voit progressivement observé et évalué dans sa capacité à résoudre des problèmes de manière innovante et adaptée. La créativité n'apparaît plus comme un espace lié au plaisir et à l'expression de soi, mais essentiellement dans une logique liée à la production de solutions innovantes et adaptées au contexte. Une compétition d'ordre international est lancée à travers ces enquêtes qui aboutissent à des ouvertures sur l'extérieur où l'école est mise sous le feu des analystes extérieurs à elle. Il s'ensuit une hiérarchisation des disciplines entre les disciplines analysées et évaluées, et les autres qui disparaissent dans une forme d'anonymat. Dans cette dynamique, l'école devient le lieu de transactions perméable qui prend la forme de négociations implicites et diffuses (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985).

CONCLUSION

« D'entrée de jeu, nous situons l'école davantage dans une perspective d'interdépendance que d'autonomie : interdépendance reliant l'école, l'extérieur et l'intérieur dans un complexe de

statuts et de ressources variés. Cette perspective permet d'utiliser la transaction pour briser l'illusion du "zooming" produite par l'ouverture magique » (CHARLIER & ST-JACQUES, 1985 : p. 471).

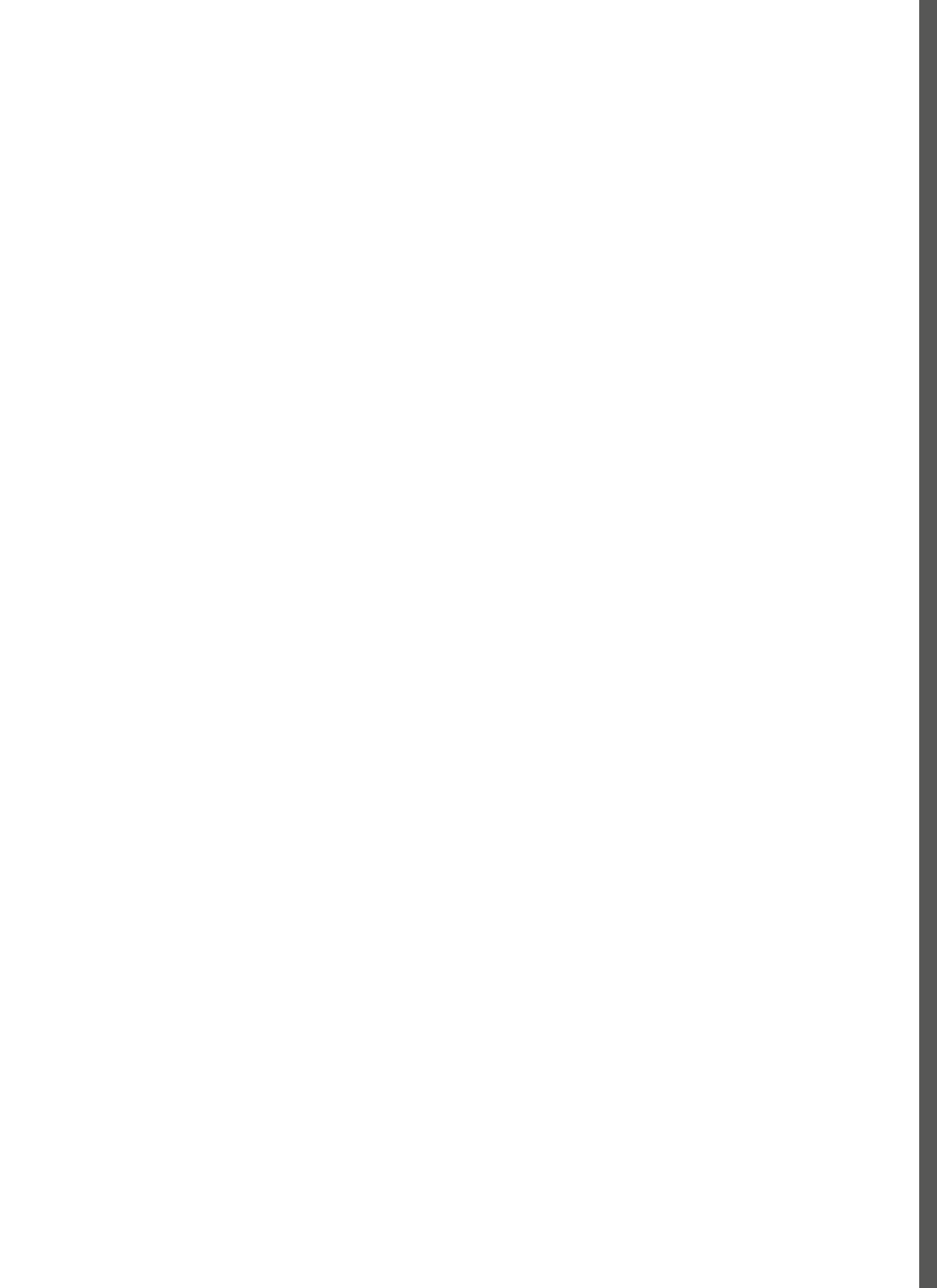
L'évolution des disciplines techniques introduites sur un fond de tensions à la fin du XIX^e siècle nous a permis d'analyser l'école dans une perspective d'interdépendance la reliant et l'excluant de manière cyclique aux différentes demandes sociales. Un rapport de transaction se construit et fait émerger des savoirs et des contenus d'enseignement qui ne sont pas toujours stratégiques, pouvant devenir le lieu d'un désamorçage social, voire de « zoomer » sur un champ disciplinaire déjà enseigné, dans ce contexte, les arts visuels. Cette perspective d'interdépendance reliant l'école, l'intérieur et l'extérieur fait émerger des tensions profondes qui participent paradoxalement à la construction identitaire de la discipline. En cela, l'apparition de ce nouvel espace de transmission des savoirs au sein de la scolarité obligatoire a fait émerger une transformation des représentations culturelles de l'école en revenant sur le rôle et la place des savoirs techniques.

Ces disciplines techniques, à la fois, ballottées et fragilisées par ces transactions entre intérieur et extérieur, font émerger des contenus d'enseignement qui sont sans cesse partagés entre sédimentarisation, évolution et transformation. Les activités créatrices et manuelles sont représentatives d'un consensus entre tradition et innovation qui leur impose de s'ouvrir au monde maintenant plus que jamais. Le choix et l'apparition de nouveaux savoirs doivent se faire au profit du développement de l'humain dans une perspective de construction et de libération de celui-ci par son savoir et sa raison.

Références

- BONNARDEL, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.
- CASTEL, R. (2004). La sociologie et la réponse à la demande sociale. In B. Lahire, *À quoi sert la sociologie* (pp. 67-77). Paris : La Découverte.
- CHARLIER, J.-E. (2005). De quelques enjeux et effets de la mondialisation. *Éducation et société*, 16, 17-22.
- CHARLIER, J.-E., & St-Jacques, M. (1985). Ouverture et transaction scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 11 (3), 459-475.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Confédération suisse (2010). *Pénurie de spécialistes MINT en Suisse. Ampleur et causes de la pénurie de personnel qualifié dans les domaines MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et techniques)*. Berne : Confédération suisse.

- Commission suisse pour l'UNESCO (2008). *Arts et éducation Annexe : argumentaire de promotion des arts dans l'éducation*. Berne : Commission suisse pour l'UNESCO.
- DEFORGE, Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris : ESF.
- DIDIER, J. (2012). Culture technique et éducation. *Prismes*, 16, 14-15.
- DIDIER, J. (2014). La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques. In P. Losego (Ed.), *Actes du Colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13-14 septembre 2012* (pp. 260-270). Lausanne : Haute École Pédagogique de Vaud.
- DIDIER, J. (2017). Culture technique et culture de l'innovation : réconcilier ce tandem par le biais de la conception. *ISTE Open Science*. Repéré à <https://www.openscience.fr/Culture-technique-et-culture-de-l-innovation-reconcilier-ce-tandem-par-le-biais>.
- DIDIER, J., & BONNARDEL, N. (2017). Développer la créativité à l'aide d'activités de conception créatives dans le domaine de la formation. *Actes de la recherche*, 11, 45-61.
- DIDIER, J., LEQUIN, Y.-C., & LEUBA, D. (Eds.). (2017). *Devenir acteur dans une démocratie technique. Pour une didactique de la technologie*. UTBM : Belfort.
- DIDIER, J., & LEUBA, D. (2011). La conception d'un objet : un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw Hill.
- HELLER, G. (1988). « Tiens-toi droit ! » L'enfant à l'école au XIX^e siècle : espace, morale et santé. *L'exemple vaudois*. Lausanne : Éditions d'En bas.
- JOUVE, N. (2005). La démocratie en métropoles : gouvernance, participation et citoyenneté. *Revue française de science politique*, 55(2), 317-337.
- LEGOFF, J.-P. (2008). Mai 68 : la France entre deux mondes. *Le Débat*, 149, 83-100.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJIMAN, S., & ZENASNI, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- LEUBA, D. (2014). Créatif en AC&M... oui, mais comment ? *Revue Éducateur*, 14(2), 6-7.
- LEUBA, D., DIDIER, J., PERRIN, N., PUOZZO, I., & VANINI DE CARLO, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des maîtres. *Revue Éducation et Francophonie XL2*, 177-193.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V)*. PISA, OECD Publishing. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- SCHIBLER, T. (2008). *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*. Renens : Bibliothèque historique vaudoise.
- SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai : Aubier Philosophie.
- TERSSAC, G., & FRIEDBERG, E. (2002). *Coopération et conception*. Toulouse : Octarès.
- TORRANCE, E. P. (1976). *Tests de pensée créative*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.



Séverine Desponds

« Bricoler » pour enseigner
les faits religieux aux jeunes
élèves : risques et chances

« Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances

Séverine Desponds

L'enseignement sur les faits religieux est dispensé sous diverses formes dans les écoles européennes (WILLAIME, 2014) – quand bien même une laïcité anti-religieuse⁸⁰ ou l'influence persistante des traditions d'enseignement confessionnel peuvent lui porter ombrage. En général, cet enseignement, conçu comme ancré en sciences humaines et sociales, s'adresse aux élèves du collège et du lycée et porte sur des productions culturelles : « récits fondateurs », « grands textes » et œuvres d'art, principalement. Cependant, dans cet exposé, nous nous intéresserons moins au contenu de l'enseignement des faits religieux qu'aux moyens de celui-ci, c'est-à-dire aux démarches et aux activités utilisées pour faire connaître et comprendre les faits religieux aux élèves jeunes (surtout entre 6-12 ans).

Bien souvent, les démarches proposées par les manuels scolaires pour le collège et le lycée sont liées à des activités purement mentales – mémorisation pour les plus jeunes, analyse et déduction pour les plus âgés – et résultent en une production écrite – paragraphes, exposés rédigés, textes à trous, ou encore mots croisés, petites phrases à rédiger pour les plus jeunes. Hors manuels scolaires, des enseignants guident aussi des activités plus variées sous la forme d'un exposé oral, de la conduite d'un entretien, de visites de lieux de culte, par exemple. Pour les élèves plus jeunes, la discussion est un moyen préconisé. Parfois, les manuels proposent des

80. Sur la laïcité anti-religieuse et les autres modèles de laïcité, voir Baubérot (2015).

activités créatrices ou, plus modestement, des « bricolages »⁸¹, et par ceci, j'entends des activités réalisées à la main, avec une création en volume. Cet article vise donc à présenter et analyser quelques enjeux religieux, culturels et didactiques dont sont imprégnés trois types d'activités de « bricolage » proposées aux élèves.

Pourquoi donc ramener les thèmes conjoints de la création et de la culture, qui font l'objet du présent volume, au bricolage et à ses variantes ? Nous aurions pu discuter du rôle de la création et de la culture dans les religions, des thèmes nobles, riches et colorés, amenant à fréquenter les théologiens, les philosophes et les artistes et dont l'un des intérêts est de permettre d'enseigner une culture générale en matière de religions et d'art qui fait souvent défaut aux élèves⁸². Bien souvent attribut du divin, faisant l'objet de mythes, la création est aussi un acte fort significatif dans le domaine religieux. En sciences des religions également, il suffit de rappeler que les religions, en tant que systèmes discursifs, sont créées par l'humain⁸³, pour opérer un effet de mise en abyme. Toutefois, nous ne développerons pas ici ces aspects.

Il nous paraît plutôt important de questionner les activités de « bricolage », car ces activités constituent une part importante de l'enseignement chez les jeunes élèves, en particulier au cycle 1 de l'école enfantine et primaire (4-8 ans environ). L'emphase mise sur les bricolages en général dans les petites classes semble d'autant plus légitime qu'elle répond à des impératifs didactiques liés à une norme pédagogique anti-traditionnelle qui s'applique davantage aux premiers degrés d'enseignement. Cette norme se compose notamment de l'idée que l'élève doit être actif (pédagogie active) et que l'enseignement doit se baser sur ses centres d'intérêt, notamment le jeu⁸⁴. En matière d'enseignement sur les faits religieux, les bricolages sont parfois envisagés comme activité⁸⁵. Lorsque c'est le cas, ils

81. Nous empruntons volontiers à Lévi-Strauss sa définition du bricolage : « D'ailleurs, une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler "première" plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de bricolage. Dans son sens ancien, le verbe bricoler s'applique au jeu de balle et de billard, à la chasse et à l'équitation, mais toujours pour évoquer un mouvement incident : celui de la balle qui rebondit, du chien qui divague, du cheval qui s'écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle. Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art » (1962 : p. 26).

82. Sur l'inculture religieuse, voir Debray (2002).

83. Voir, sur cette perspective, Smith (2014). Nous nous inscrivons ici dans une matrice disciplinaire qui peut être réductionniste ou nominaliste, mais en aucun cas phénoménologique. Sur ces trois types de matrice, voir Meylan (2015).

84. Sur les méthodes pédagogiques et les caractéristiques de l'idéal-type de l'enseignement traditionnel ou anti-traditionnel, voir Bru (2015).

85. Certes, les bricolages réalisés sur le thème de Pâques et de Noël, sont extrêmement nombreux – mais ils ne sont pas réalisés dans une perspective de sciences humaines.

sont « offerts » comme un moment récréatif, en large partie pour plaire aux élèves. L'activité proposée ne semble pas pensée pour son apport de connaissances et dans son rapport aux cultures.

Le contexte dans lequel les observations de cet article se situent est celui de l'enseignement de la branche scolaire suisse francophone au sein de laquelle les faits religieux sont étudiés de préférence, c'est-à-dire *l'éthique et cultures religieuses* (dorénavant *ECR*)⁸⁶. La plupart des activités discutées ci-dessous (pour les catégories 1 et 2 des bricolages) figurent dans les manuels suisses romands pour les élèves de 6 à 10 ans édités par la maison Enbiro/ Agora^{87/88}. Le contexte suisse francophone n'est pas globalement laïque, mais les manuels et l'enseignement sont conçus comme neutres du point de vue des confessions religieuses. Nous avons affaire ici à une branche qui se sécularise lentement et progressivement depuis la fin du XX^e siècle (ROTA, 2015). Ses disciplines académiques de référence appartiennent aux sciences humaines et sociales des religions depuis les années 2000, mais l'acquisition de connaissances disciplinaires n'en est pas la visée exclusive : l'*ECR* est également présentée comme une éducation au vivre ensemble⁸⁹ par le Plan d'études romand. En effet, le dialogue inter-religieux et l'acquisition de compétences interculturelles sont également au fondement de la branche scolaire (CIIP, 2010a : p. 68). Par conséquent, les manuels destinent autant l'élève à acquérir des savoirs ancrés en sciences humaines et sociales des religions qu'à « découvrir » des traditions, la « sienne » et celle « des autres »⁹⁰, en accord avec le Plan d'études romand⁹¹. Le modèle didactique sous-jacent est *expérientiel* (*lebensweltlich*, FRANK & UEHLINGER, 2009) quand bien même des éléments culturels sont proposés à découvrir aux élèves et qu'il n'est pas question, pour les concepteurs de manuels scolaires, de proposer un enseignement confessionnel.

86. Sur les variations cantonales de l'enseignement sur les faits religieux, voir Rota (2015).

87. Voir Dutoit, Girardet & Schwab, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007 ; Dutoit, Girardet, Kissou & Schwab, 2002, 2004 ; Dutoit, Girardet & Gotheil, 2010. Cette maison édite les seuls manuels d'*ECR* acceptés par les cantons pour les collections de classe aux cycles primaires en Suisse francophone (ROTA, 2015).

88. Dans un cas, il sera fait référence à une activité proposée dans un livre de la collection « Arts visuels & » (LE GALL & MORIN, 2012).

89. Sur certains aspects de l'*ECR* comme « éducation à », voir Desponds (2015) et Desponds, Fawer Caputo & Rota (2014).

90. Il n'est pas possible ici d'analyser l'ensemble du corpus constitué par les manuels officiels romands d'*ECR*, mais on pourra constater cette tendance, par exemple, dans Dutoit, Girardet, Kissou & Schwab (2002) ou dans Dutoit & Girardet (2011).

91. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010a : p. 70-71 ; 2010b : p. 108-111).

PREMIER TYPE DE BRICOLAGE : REPRODUCTION D'OBJETS PÉRI-RELIGIEUX POUR PARTICIPER

La plupart des bricolages proposés dans les manuels d'ECR sont rattachés au thème des fêtes religieuses. Ce premier type d'activités comprend de nombreuses recettes culinaires : pain d'épices pour Noël, chorba pour le jeûne du Ramadan. Des propositions de fabrication d'objets en deux ou trois dimensions s'y ajoutent, tels qu'une *dreidl* en carton (toupie de Hanoukkah), une couronne de l'Avent en lien avec Noël ou encore des *rangoli* (motifs réalisés par les femmes hindoues de l'Inde du Sud en particulier au moment de la fête de Diwali), par exemple (DUTOIT *et al.*, 2007b : p. 173-174 ; 2010 : p. 18 et p. 29). Ce sont des activités sympathiques et apparemment simples, facilement réalisables en une période d'enseignement. Placées en général à la fin d'une séquence d'un enseignement frontal, elles récompensent les élèves pour leur travail par une expérience ludique ou gustative. Le thème des fêtes, positif, paraît idéal pour motiver les élèves.

L'activité relève ici d'une visée interculturelle et inter-religieuse et poursuit également un objectif affectif, le but étant de provoquer l'adhésion de l'élève à la leçon et de lui faire plaisir. L'apport de connaissances sur les faits religieux est maigre, car il y a peu de données travaillées au-delà de la découverte de l'objet lui-même. Le dispositif ne permet pas de clarifier, aux yeux des élèves, les enjeux de significations des traditions, car l'objet devient l'emblème de la tradition, à goûter ou à toucher : il fonctionne comme une illustration de la séquence. La construction d'un rapport au savoir *sur* les religions semble difficile par ces bricolages – dont ce n'est visiblement pas le but. Il s'agit davantage d'un rapport non médié, participatif, aux traditions religieuses elles-mêmes, qui se construit en se passant d'explicitations : comme « ils » le font, nous le faisons.

C'est notamment le cas du bricolage d'une « Torah » dont l'examen nous montre que l'objet fonctionne comme emblème du judaïsme, religion qui fait l'objet de la séquence dans laquelle le bricolage s'insère. Il est proposé aux élèves de construire rapidement un rouleau avec deux crayons, du scotch et une feuille de papier afin de leur permettre de comprendre, par le geste, la façon dont on enroule et déroule un tel document. Le but est d'expérimenter en quoi un rouleau de la Torah diffère d'un livre ordinaire (DUTOIT *et al.*, 2002 : p. 82). L'activité demande très peu de moyens. La Torah illustre sans doute, pour les concepteurs du manuel, l'importance de la « Parole de Dieu » dans le judaïsme. L'apprentissage réalisé grâce au bricolage lui-même et au geste qui l'accompagne est hélas

ici très faible, ce qui nous montre l'importance du contexte didactique dans lequel s'insère le bricolage. On peut imaginer que, s'il faisait partie d'une séquence d'histoire sur les développements de l'écriture et le papier au fil du temps, notamment dans l'Antiquité, l'activité aurait du sens mais, pour comprendre le judaïsme, elle en a peu. Il ne s'agit de mettre en valeur que la manière antique de lire – ce qui pourrait avoir comme biais d'archaïser le judaïsme. Comme, de plus, la Torah (et la synagogue) est étudiée en lien avec la vie de Jésus, le bricolage occulte le fait qu'aujourd'hui, dans la pratique privée, on peut lire la Torah sur une liseuse électronique ou dans un livre relié par la tranche. Du point de vue des apprentissages sur le fait religieux, l'activité ne dit rien des précautions rituelles qui sont prises pour la lecture de la Torah dans la synagogue, sur les fêtes et les rites qui lui sont liés, sur sa fabrication. Or, il serait intéressant d'attirer l'attention sur l'usage qui en est fait, en lien avec les enjeux mémoriels, rituels et les processus de sacralisation ou encore de fabrication.

Une telle approche, par reproduction d'objets religieux, pourrait présenter un risque de blasphème ou d'atteinte à la liberté de religion, risques renforcés dans le cas où ils seraient aussi utilisés en imitant les activités religieuses. Ce genre d'activité évoque les approches qui visent à *montrer* les religions en classe, via des objets liturgiques, à les observer, les toucher, les installer – dans une pédagogie inspirée de la leçon de choses, et pour contourner la lourdeur des dispositifs pédagogiques liés aux visites des lieux de culte. Homan (2000) a critiqué cette approche, arguant que cette rencontre tactile décontextualisée ôte aux objets leur caractère « spécial », les déconsacre. Contrairement à lui, nous estimons qu'une séquence mettant l'objet religieux au centre de l'attention permet justement d'entrer dans une démarche de sciences humaines, à condition qu'il serve de point de départ et non de point d'arrivée : apprendre que la fabrication d'objets liturgiques et que leur usage sont soumis à de nombreuses règles, dont l'existence même crée la sacralité, fait entrer l'élève dans les coulisses de la création religieuse, par exemple. Autrement dit, cette activité, pour prendre sens, doit s'insérer dans une autre séquence, dans laquelle le bricolage – la création de l'objet – organise les apprentissages.

Les concepteurs de manuels sont bien entendu sensibles aux risques de blasphème et de prosélytisme et c'est pourquoi ils ont tendance à les contourner : nous pouvons remarquer que le biais favorisé consiste à proposer des activités et des objets que nous appellerons péri-religieux, qui semblent présenter moins de risques. Autrement dit, le thème des fêtes correspond souvent aux activités et objets réalisés dans le cadre extra-liturgique et extra-ecclésial. En effet, la Torah bricolée fait exception

dans les manuels scolaires. Premièrement, ces manuels favorisent les objets d'usage ou de fabrication familiale ou enfantine, puis les objets d'origine folklorique, comme les masques, enfin, les objets liés aux fêtes non-monothéistes (par exemple, une marionnette de dragon pour le Nouvel An chinois). Les activités mobilisant ces objets sont celles que les autorités religieuses chrétiennes – et à leur suite, le sens commun – ne considèrent pas comme de « véritables » actes religieux, comme le seraient par exemple des prières et des sacrifices. Avec ce type d'activités, le risque de blasphème s'éloigne. Pourtant, pour certaines traditions, notamment hindoues, juives et musulmanes, des actes rituels centraux pour les croyants sont réalisés à la maison, notamment par les mères⁹². Proposer ces activités pose des difficultés d'un autre genre : en termes épistémologiques et, par continuité, en termes d'apprentissage. En effet, d'un point de vue non théologique (chrétien) mais anthropologique, les activités qui sont réalisées par les familles peuvent être considérées comme autant religieuses que celles qui sont menées par les autorités religieuses et/ou dans les lieux saints. Dans la « topographie » des phénomènes religieux proposée par J. Z. Smith (2014), les religions civiques et étatiques centrées autour des temples ne sont qu'une des modalités de déploiement des phénomènes religieux. Il rappelle l'existence de la sphère de la religion domestique, « par nature peu spectaculaire », ne revêtant pas « nécessairement les traits que nous associons à "la religion" » (SMITH, 2014 : p. 85). Qualifier implicitement les activités enfantines et familiales de non-religieuses est donc discutable dans cette perspective, notamment parce que cette dernière est ethnocentrique⁹³.

DEUXIÈME TYPE DE BRICOLAGE : CRÉATION D'OBJETS PSEUDO-RELIGIEUX POUR COMPRENDRE

Nous avons vu auparavant que des bricolages proposaient de reproduire, au risque parfois de parodier, des objets péri-religieux liés à une tradition religieuse particulière, dans la lignée de la leçon de choses. Une autre approche, plus rare, consiste à proposer la création d'un objet qui ne relève pas d'une tradition particulière, mais relève d'une catégorie d'objets festifs et/ou religieux. L'approche est alors comparatiste et transversale

92. Pour l'hindouisme, voir Narayanan (2000).

93. Nous ne souhaitons pas affirmer ici qu'il est nécessaire de supprimer les bricolages d'objets péri-religieux, mais que la réalisation de ceux-ci doit être réfléchie au même titre que d'autres types d'activités scolaires. Il s'agit, au fond, de réhabiliter le potentiel didactique de ce type d'activités pour un enseignement ancré en sciences humaines.

et l'activité va durer plus d'une période, de façon ponctuelle ou suivie. C'est le cas, par exemple, d'une activité modeste qui consiste à construire un « arbre à vœux » en lien avec l'étude des fêtes, notamment le Nouvel An chinois (DUTOIT *et al.*, 2010 : p. 11). Les élèves rédigent leurs propres vœux pour leurs camarades et les collent sur un dessin où ils figureront tous. Dans une démarche plus audacieuse en didactique des arts visuels, les élèves construisent des amulettes factices, des « gri-gris », en lien avec une visite de musée (LE GALL & MORIN, 2012 : p. 28). Là, c'est la fonction apotropaïque qui sera discutée. Ces activités ne reproduisent pas un objet singulier « modèle », mais proposent une tâche qui s'inspire du sens d'un rite et de sa fonction en lui donnant une forme laïque, acceptable et positive. Si la logique demeure interculturelle et expérientielle, elle construit aussi un rapport au savoir, car l'explicitation par l'enseignant est ici inévitable. On ne pourra faire l'économie de discuter avec les élèves de la fonction sociale du rite, en l'occurrence pour que les élèves comprennent la consigne : la tâche ne peut être exécutée indépendamment d'un contexte didactique. Nous appellerons ce type d'activités pseudo-religieuses dans le sens où les bricolages s'inspirent d'objets religieux pour créer un objet de fiction culturelle, sans qu'un objet sacré d'une religion spécifique ne soit reproduit.

Ce type de bricolage s'inspire non seulement des objets religieux, mais aussi des rites, et pourrait de ce fait empiéter tout autant que le type précédent de bricolage sur la liberté religieuse des élèves provenant de familles sensibles à leurs droits religieux. Le risque est atténué, car l'enseignant laisse ici l'élève créer la forme et le message spécifique de l'objet, sans empiéter sur ses convictions. Ainsi, l'élève n'est pas amené à participer à une tradition particulière. Cependant, on remarquera également que les séquences prennent le détour d'univers religieux non occidentaux, ce qui permet d'éviter la création à partir de catégories monothéistes et la confrontation avec des sensibilités religieuses présentes en classe. Mais, en filigrane, l'enseignant court le risque corollaire de rendre exotique l'Autre en en faisant un personnage superstitieux, dans une fiction ethnographique. Il serait important ici de proposer aussi au regard de l'élève des amulettes ou des porte-bonheur tirés du monde occidental, croyant et athée⁹⁴.

94. Par exemple, en regardant ce que les conducteurs et conductrices accrochent au rétroviseur de leur voiture : chapelet, attrape-rêves et autres objets religieux protecteurs.

TROISIÈME TYPE DE BRICOLAGE : CRÉATION DE SCHÉMAS CONCRETS POUR PENSER

Enfin, le bricolage en classe d'ECR n'a pas forcément vocation à créer un objet religieux ou pseudo-religieux. Il peut également produire un objet qui représente un discours *sur* les religions, dans une démarche de *secondarisation* (BAUTIER & GOIGOUX, 2004). Il s'agit ici de donner corps, par une schématisation en volume, à une étude de faits religieux basée sur des concepts opératoires, plutôt que de matérialiser en classe les religions elles-mêmes. Dobi donne un exemple d'une telle démarche, par l'habillage de boîtes de chaussures, les « boîtes à rite » (2015). Bien entendu, et c'est une difficulté de la démarche, ce type d'objet ne peut être réalisé en une période, car il matérialise le fil de la pensée et implique une attitude d'enquête. Nous n'avons malheureusement pas trouvé cette démarche proposée dans les manuels scolaires romands officiels d'ECR, sans doute parce que l'ECR est généralement considérée par les autorités scolaires comme une branche mineure et ne bénéficie que de très peu de temps d'enseignement à la grille horaire. Cependant, les éditions Enbiro/Agora joignent une émission télévisuelle *C'est pas sorcier* (BASSO-BONDINI, 2011) à un manuel récent (DUTOIT *et al.*, 2011). Ces émissions mettent en scène plusieurs comédiens dont l'un, Jamy, utilise du matériel créé pour l'occasion, qu'il manipule pour expliquer des phénomènes aussi complexes que les liens sémantiques et historiques existant entre les trois monothéismes. L'intérêt des objets bricolés pour comprendre n'est probablement pas étranger à cet ajout de la maison d'édition.

Réalisé par l'élève, le bricolage peut être mobilisé pour travailler différents types de processus cognitifs. Il pourrait être mobilisé plus souvent, comme c'est le cas dans l'apprentissage des langues étrangères, pour créer du matériel de mémorisation. Mais celui-ci peut également viser à comprendre en représentant les apprentissages – allant du simple « poster » au mobile –, mettant en volume une enquête en cours ou ses résultats, tissant des liens visibles entre des questionnements et des réponses. Enfin, l'activité de bricolage peut constituer l'évaluation d'une séquence, finale ou formative. Sa forme permet à l'enseignant de parler avec l'élève de ses apprentissages grâce au commentaire sur la forme de l'objet et grâce à la matérialisation du fil de la pensée (schémas).

Un objet réalisé dans le cadre d'un bricolage implique des gestes qui rendent visibles des processus complexes ou abstraits : le collage ou l'accrochage de différentes matières, par un velcro, un aimant, du tissage, des nœuds ou un emboîtement, permet de faire se succéder les significations

différentes d'un même phénomène, de mettre en valeur les liens existants entre plusieurs dimensions. Au fil de la séquence peuvent s'ajouter des éléments symbolisant des faits (par exemple, des perles) sur des supports qui peuvent être reliés entre eux pour figurer les liens significatifs, comme des fils de laine tissant un « quipu » personnel, et des étiquettes sur lesquelles s'affichent un petit vocabulaire précieux pour penser et analyser.

Le *pop-up* et les bricolages avec contenants permettent de mettre en scène les significations ou de travailler la fabrication du sens par l'histoire. Une boîte à chaussures peut contenir, au départ d'une séquence, des objets emblématiques d'un thème, puis des questions rédigées sous des points d'interrogation. Les textes, images, objets qui permettent de répondre sont collés ou accrochés sur les différentes parois de la boîte. L'objet peut être utilisé de manière dynamique en ôtant, ouvrant, ajoutant des éléments pour accompagner la parole.

Au fond, ce type d'activités présente ici le même potentiel à l'égard de la représentation, de la compréhension et de l'analyse de la complexité que les applications et les logiciels permettant de créer des cartes heuristiques ou des « *PowerPoint* » améliorés, pour un coût moindre et en mobilisant davantage le mouvement et la discussion. Il s'agit de mettre en trois dimensions des représentations que nous avons l'habitude de voir dans le monde virtuel.

L'avantage de cette démarche réside également dans la quasi-absence du risque de blasphème. Pouvoir enseigner la complexité de phénomènes permet non seulement de s'inscrire en sciences humaines et sociales, mais rend aussi justice aux faits religieux en en offrant une représentation non simpliste – et non simple, ce qui constitue bien entendu la difficulté de l'approche. Un autre avantage de ce type d'approche provient du fait que l'élève passe moins de temps à écrire et davantage à lire, comprendre et exercer des capacités transversales. En effet, l'écriture mobilise encore beaucoup d'énergie des jeunes élèves, sans compter celle qu'elle demande aux élèves qui, pour une raison ou une autre, ont des difficultés importantes en français.

Nous avons vu que les bricolages dans l'enseignement de l'ECR présentent plusieurs défis et plusieurs risques. Faut-il pour autant renoncer à enseigner les faits religieux au moyen d'activités créatrices et n'employer que des activités de lecture, d'analyse d'images et de discussion ? Nous pensons, au contraire, que les activités créatrices et l'objet à manipuler peuvent et doivent être au cœur d'une approche des faits religieux ancrée en sciences humaines et, même, que les activités créatrices

sont un moyen privilégié pour enseigner en sciences humaines, car elles mettent en valeur le procédé de fabrication de la culture et préviennent un enseignement mystificateur.

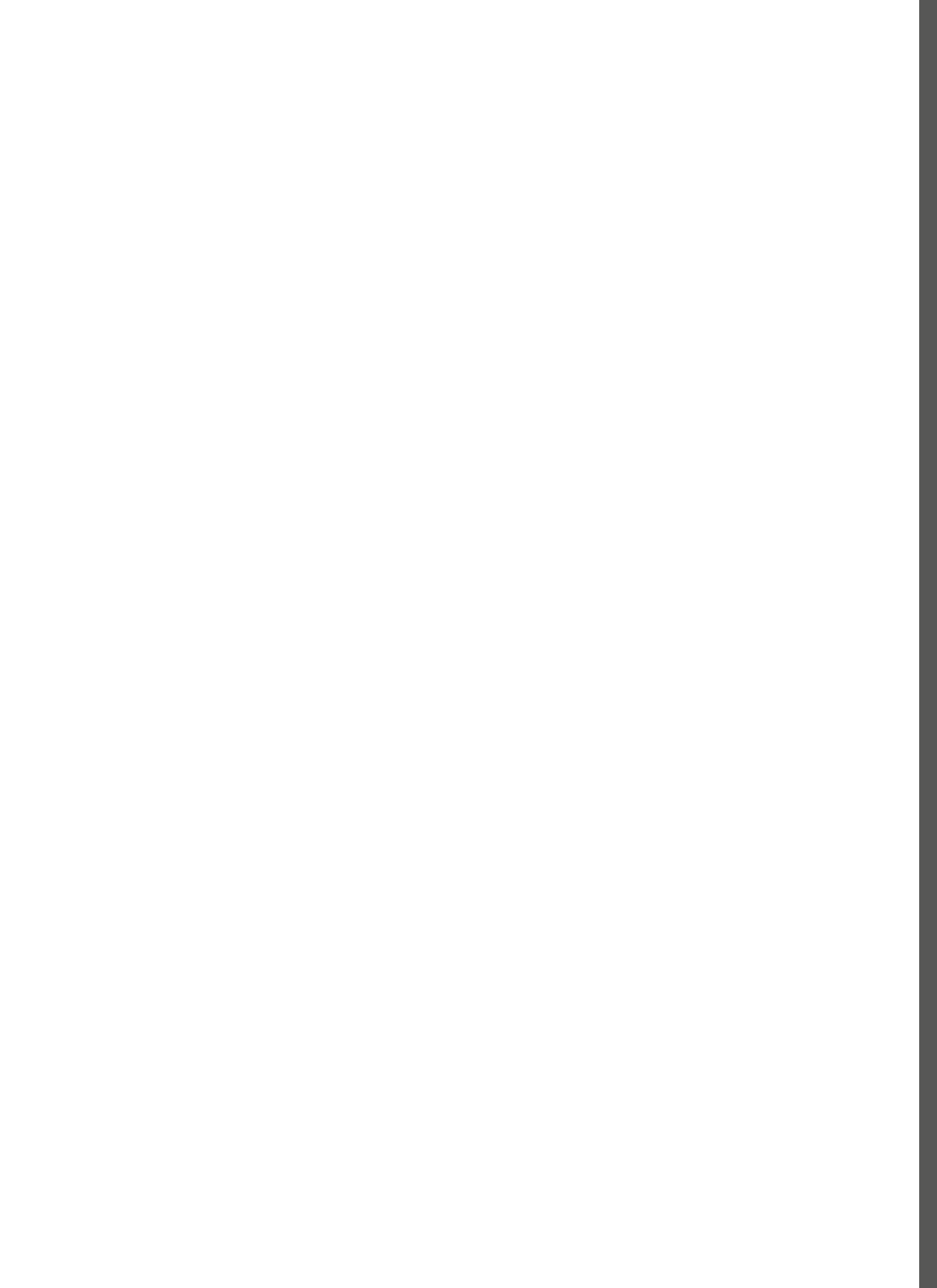
Mais pour mettre les activités donnant lieu à des bricolages au centre, il faut repenser leur place dans la séquence, l'objectif qui leur est assigné et leur rapport à des concepts opératoires : autrement dit, que permettent-elles de concevoir comme savoir fondamental sur les religions en tant que phénomènes humains ? Les activités favorisant l'expérimentation peuvent et doivent viser non à reproduire en priorité des activités réalisées par les communautés religieuses ou par les familles dans l'exercice de leurs croyances (logique « émiqque »), mais à comprendre des fonctionnements (logique « étiqque »)⁹⁵. Si le projet est ambitieux, car il impose aux enseignants de bien connaître les phénomènes étudiés avec les élèves et de disposer d'un éventail de techniques d'assemblage, il constitue une piste pour ancrer l'enseignement des faits religieux dans une approche non confessionnelle et non expérientielle et pour valoriser des capacités d'apprentissage parfois sous-estimées.

Références

- BASSO-BONDINI, V. (réal.). (2011). Un dieu, trois religions. In *C'est pas sorcier*. Paris : France 3.
- BAUBÉROT, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- BAUTIER, E. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-99.
- BRU, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Plan d'études romand – Cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Plan d'études romand – Cycle 2. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob/Sceren CNDP.
- DESPONDS, S. (2015). Un profil de l'éducation à la paix par l'Éthique et cultures religieuses en Suisse romande : compte rendu du curriculum et de manuels. *Didactica Historica*, 1, 99-104.
- DESPONDS, S., FAWER CAPUTO, C., & ROTA, A. (2014). Enseignement religieux et demandes sociales : une perspective socio-historique et didactique à partir des manuels scolaires vaudois. In J.-P. Willaime (Ed.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (pp. 83-99). Paris : Riveneuve.

95. Sur les notions étiqque/émiqque en histoire et sciences des religions, voir McCutcheon (1999).

- DOBI, C. (2015). Die Ritualkiste als Methode für einen kompetenzorientierten Unterricht zum Thema Übergangsrituale. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 117-128. Repéré à http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_zfrk_unterricht_dobi.pdf.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., KISSOU, & SCHWAB, C. (Eds.). (2002). *Au fil du temps. Méthodologie*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., KISSOU, & SCHWAB, C. (Eds.). (2004). *Au fil du temps. Méthodologie*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2002). *Au fil du temps*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2003). *Au fil du temps*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2005). *Un monde en couleurs*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2007a). *Un monde en couleurs*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2006). *Un monde en couleurs. Méthodologie*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2007b). *Un monde en couleurs. Méthodologie*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & GOTHEIL, R. (dir.). (2010). *Fêtes sans frontières*. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., & GIRARDET, S. (2011). *Sur les traces d'Abraham. Méthodologie*. Lausanne : Enbiro.
- FRANK, K., & UEHLINGER, C. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. In F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak, & P. Philibert. (Eds.). *Le fait religieux et son enseignement* (pp. 179-214). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- HOMAN, R. (2000). Don't Let the Murti Get Dirty The Uses and Abuses of Religious "Artefacts". *British Journal of Education*, 23(1), 27-37.
- LE GALL, Y., & MORIN, N. (2012). *Arts visuels et cultures du monde*. Vol. 2. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- MCUTCHEON, R. T. (Ed.). (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A Reader*. London : Cassell.
- MEYLAN, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85-94. Repéré à http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_rdsr_didactique_meylan.pdf.
- NARAYANAN, V. (2000). Diglossic Hinduism: Liberation and Lentils. *Journal of the American Academy of Religion*, 68 (4), 761-779.
- ROTA, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*. Gollion : Infolio.
- SMITH, J. Z. (2014). *Magie de la comparaison et autres essais d'histoire des religions*. Genève : Labor et Fides.
- WILLAIME, J.-P. (Ed.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*. Paris : Riveneuve.



Moira Laffranchini Ngoenha

La culture,
source de création ?

La culture, source de création ?

Moira Laffranchini Ngoenha

PRÉAMBULE

Le titre de cet article se veut interrogatif, car il ne s'agit pas de vendre une théorie ou d'adhérer à une prescription. Il s'agit plutôt d'explorer une piste de réflexion à l'éclairage de la théorie anthropologique de la culture à l'encontre des arts et de la formation des futurs enseignant-e-s pour comprendre la notion de création. Aborder la notion de culture revient à faire l'histoire de l'humanité : en effet, dans le seul domaine des sciences sociales, la diversité des significations et des usages du mot « culture » semble infinie. En 1952, deux chercheurs américains, A. L. Kroeber et C. Kluckhohn, dénombraient déjà plus de cent cinquante définitions différentes, forgées depuis le milieu du XVIII^e siècle par des scientifiques qu'ils soient anthropologues, sociologues ou encore psychologues. De ces multiples définitions, nous en retiendrons trois :

- La première est celle de Edward Burnett Tylor de 1871. Dans son *Primitive Culture*, il posait une définition que ses héritiers doteront d'une valeur canonique : la culture est « *ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* » (p. 1) ;
- Bronislaw Malinowski en 1931 élabore une théorie de la culture : elle est résumée comme l'ensemble des techniques, des objets fabriqués, des procédés de fabrication, des idées, des mœurs et des valeurs hérités (1931/1970) ;
- Enfin, une dernière acceptation donnée par Kluckhohn (1949/1986) met en évidence le rôle de la culture dans la création, entendue comme part de l'environnement qui est la création de l'homme (1949/1986).

Si la définition de culture de Tylor (1871) est englobante, voire vaste, et c'est la raison de son renouveau actuel, celle de Malinowski (1931) nous pose problème à cause de l'idée véhiculée d'« héritage », alors que celle de Kluckhohn (1949) souligne l'action de l'homme, l'idée de culture comme création de l'homme.

En s'inspirant d'exemples tirés de notre terrain de recherche en ethnomusicologie au Mozambique et de la recherche effectuées par Gaël Epiney (2014), étudiant-futur enseignant en arts visuels, nous nous proposons de montrer, dans un premier temps, le lien existant entre la culture – au sens anthropologique – et la création et, dans un second temps, vous présenter le rôle de la culture dans et pour la création. D'autres exemples issus des sciences de l'éducation et de la pédagogie compléteront l'analyse et les enjeux de l'imbrication entre ces deux termes, puis entre culture et tradition d'ici et d'ailleurs pour la création.

Interculturalité

Dans le cadre de la formation des futurs enseignant-e-s, l'éducation interculturelle est un domaine de compétence fondamental depuis le rapport de la CDIP⁹⁶ de 2000 (LANFRANCHI, PERREGAUX & THOMMEN, 2000).

Il s'agit en particulier de préparer les professionnels de l'éducation à faire face à une société de plus en plus hétérogène et dont la diversité culturelle est un élément structurel de la modernité. L'enseignant-e doit ainsi être à même d'accueillir non seulement les élèves issus de la migration, mais aussi tous les élèves en considérant leur bagage culturel et les savoirs, plus spécifiquement scientifique, acquis antérieurement aussi bien à l'école que dans l'espace privé. Enfin, il s'agit de mettre en place un enseignement équitable, non discriminant, dans le respect de toutes les diversités – de quelques natures que ce soient et non seulement culturelles – présentes dans la classe, fondement pour l'apprentissage de l'élève.

On remarque que ces « nouveaux » principes d'éducabilité, soutenus plus récemment par le nouveau Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010) et la nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO pour le canton de Vaud en Suisse, 2011) font clairement appel aux deux concepts fondamentaux de nos propos, à savoir la culture et la création. S'il est complexe de définir la culture, il n'en demeure pas pour la notion de création. Nous préférons l'idée de l'action d'établir ou de fonder quelque chose qui n'existe pas encore à celle de tirer du néant (sens premier). Cette idée peut être appliquée au processus d'apprentissage de l'élève entendu comme

96. CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

dépassement du savoir de base, avancement de la connaissance. Plusieurs auteurs – par exemple CUMMINS, 2008 ; PERREGAUX, 2006 ; CASTELLOTTI & MOORE, 2010 ; ADEB, 2008 ; BROHY & GAJO, 2008 – ont clairement démontré, notamment dans les études portant sur le bi-pluri-linguisme la nécessité de se référer à la langue première parlée par l'enfant ou L1 (la langue de départ) pour construire l'apprentissage de la langue seconde qui est la langue officielle, langue de socialisation ou L2. De ce fait, la première étape pour l'apprentissage de la langue seconde est d'abord le renforcement des connaissances de l'enfant dans sa langue première, afin de permettre le transfert aisé des compétences. Il s'agira pour le formateur de :

- Renforcer la conscience métalinguistique des acteurs (les enfants) ;
- Renforcer la maîtrise de la L1 et de la L2 ;
- D'entraîner les enfants à la formulation intralinguistique et interlinguistique.

Ce processus de transfert de connaissance chez l'enfant ne saurait être une réussite sans la maîtrise préalable de l'enseignant-e lui-même au regard de la prise en compte de la didactique intégrée des langues et d'une approche plurilingue.

Ainsi, ces quelques considérations nous permettent-elles d'affirmer que la culture est la source de la création ?

Le regard anthropologique : le détour par l'ailleurs

Plusieurs disciplines contribuent à la réflexion des approches interculturelles en sciences de l'éducation. Pour notre part, nous nous référerons essentiellement au regard anthropologique qui met particulièrement en évidence la question culturelle. Aujourd'hui, il semble y avoir un consensus sur le fait que, au regard de la globalisation ambiante, toutes les sociétés sont interculturelles : la société suisse n'échappe pas à cette réalité. Déjà au courant des années 1990, une sonnette d'alarme a été donnée par les enseignant-e-s se sentant concerné-e-s par les nouvelles contraintes de la mixité culturelle au sein de la classe et les nouveaux défis à relever pour assurer une éducation équitable pour tous. Le phénomène migratoire, au niveau international et suisse, n'ayant pas ralenti, il est admissible de postuler que vingt-cinq ans plus tard, la diversité culturelle est structurelle non seulement au niveau suisse, mais aussi mondial. L'approche interculturelle en sciences de l'éducation vise donc d'une part à mieux préparer les enseignant-e-s à leur mission éducative et d'autre part à œuvrer pour une meilleure cohésion sociale dans le nouveau panorama culturel. Le détour par l'ailleurs proposé par l'anthropologie avec sa démarche d'« éclairage de retour » semble bien adapté à ce propos. Étudier l'ailleurs pour mieux

comprendre l'ici, comprendre comment les choses se font ailleurs pour mieux relativiser les pratiques de chez soi, telle est la démarche que nous proposons dans notre article.

LE SENS DE LA CULTURE, LE SENS DE LA CRÉATION

Aborder le thème de la culture et en donner une définition relève d'un travail de Titan. Plusieurs auteurs – par exemple Cuche, 2010 ; Geertz, 1973 ; Kroeber & Kluckhohn, 1952 ; Malinowski, 1970 ; Poirier, 1968, 1974, 1991 ; Remotti, 2009 ; Tylor, 1871 – ont dédié leurs recherches à cette thématique. Ils en donnent des explications magistrales en montrant l'étendue du domaine et sa polysémie. Pour mieux étayer nos propos en vue d'établir le lien entre ces deux concepts de culture et de création, nous vous proposons une approche assez simpliste et de style scolaire des définitions de dictionnaire (Petit Larousse, 2007) de ces deux termes dans le tableau suivant. Le but de cet exercice est de mieux visualiser les fondements, les liens et les obstacles.

Définition	Culture	Création
Sens agricole	Soins qu'on donne à la terre pour la rendre plus fertile et améliorer la production. Action de cultiver la terre.	Hybridation, variation génétique.
Sens sociologique	Culture d'une société ou d'une ethnique.	Ex. Langues (brésilien, créole).
Sens élitiste	Culture des cultivés, humanistes, arts.	Action de tirer, de créer du néant. Constitution d'un nouveau savoir (construction de l'objet ≠ tabula rasa, filiation/opposition, démonstration scientifique).
Sens anthropologique	Ce qui est acquis et non inné : - Tylor (1871/1920) : <i>un tout complexe qui comprend le savoir, la croyance, l'art, le droit, la morale, la coutume et toutes les autres aptitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.</i> - Malinowski (1931/1970) : <i>des techniques, des objets fabriqués, des procédés de fabrication, des idées, des mœurs et des valeurs hérités.</i> - Kluckhohn (1949/1966) : <i>part de l'environnement qui est la création de l'homme.</i>	<i>Lieu de notre réflexion</i> Qu'est-ce que la création dans le sens anthropologique ? Variation, invention, renouveau, constitution d'un nouveau savoir ? Ex. 1 – <i>Timbila</i> , Chopi, Mozambique. Ex. 2 – <i>Capulanas</i> du « Maputo Modern », Mozambique.

Fig. 1. Tableau explicatif des deux notions.

TIMBILA

Le premier exemple que nous proposons est celui tiré de la tradition musicale des *timbila*, groupe ethnique Chopi qui peuple la province de Inhambane dans la partie sud du Mozambique. Le *timbila* est un xylophone en bois, doté de caisses de résonance et accordé selon une échelle équiheptatonique. Le *timbila* peut être joué en solo ou en orchestre accompagné par des tambours et des hochets. Les différentes parties (ou chansons) composant la pièce musicale laissent une large place au chant de vrais poèmes et à la danse, pour la plupart masculine, qui rappelle l'époque où les guerriers allaient combattre les envahisseurs armés d'arches, de flèches et de boucliers. Cette forme musicale est appelée *Msaó*. Grâce au web, on peut facilement visionner un des grands maîtres historiques de ce style de musique⁹⁷.

Timbila ta Venâncio Mbande

Le *Timbila ta Venâncio Mbande* (MBANDE, 1994) peut être considéré comme le détenteur de la tradition, descendant d'un lignage de musiciens et d'un style de musique dont on trouve le premier témoignage dans une lettre du Père Fernandes, missionnaire portugais arrivé sur les côtes mozambicaines au début du XVI^e siècle (TRACEY, 1940). Le grand musicologue sud-africain Hugh Tracey consacre une œuvre magistrale à cet art musical *timbila* en 1948, sans savoir qu'il allait fixer la tradition, ou pour reprendre le concept de Hobsbawm (1995), inventer la tradition. À titre d'exemple de ce processus de fixation de la tradition, nous mentionnons que l'ethnie Chopi connaît une multitude d'instruments de musique et à l'intérieur de l'instrument *timbila*, plusieurs répertoires musicaux sont joués pour des situations sociales très disparates allant du divertissement pour les jeunes ou moins jeunes, aux enterrements ou aux mariages. Pourtant, et certainement à cause de la publication de H. Tracey (1948) *Chopi musicians : their music, poetry and instruments*, le *timbila* (instrument et genre musical) a été compris, voire réduit à la forme décrite dans cet ouvrage, soit le *timbila* joué en orchestre pour le *Msaó* annuel en guise de critique sociale du peuple envers le-s détenteur-s du pouvoir – selon les époques et les contextes : le colonisateur, l'Église catholique, le parti politique, les ethnies voisines ou les envahisseurs, etc. (LAFFRANCHINI NGOENHA, 2007a ; 2007b).

La question que les (ethno-)musicologues se posent souvent et que nous relayons ici est celle de la composition, de l'improvisation, de la création musicale, de son processus et des règles qui régissent ce processus. Dit

97. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=oOWaJs8_Aac.
Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=P1nZk-XR59Y>.

d'une manière directe, qu'elle est la place de la création à l'intérieur d'une culture (au sens anthropologique) où la tradition en est le fondement et où cette tradition a été savamment fixée au travers d'écrits scientifiques, d'enregistrements de toute sorte (son et images), d'analyses musicales et élues au statut de symbole national ?

Si nous reprenons la définition de la culture selon Malinowski (1931/1970) nous pouvons noter qu'elle fait référence à un certain nombre d'activités ou de champs qui sont « hérités » du passé. Quelle est donc la place de la création à l'intérieur d'une culture qui se réfère au passé, alors que la création suppose l'action d'établir ou de fonder quelque chose qui n'existe pas encore, voire à partir du néant selon son sens élitiste ? Faut-il comprendre qu'il n'y aurait pas de création dans la culture ? Peut-on en déduire que la culture serait une entrave à la création ? Comment comprendre alors les « écarts » de la culture : des hybrides, des variations, des métissages... ? Deux logiques contraires semblent s'affronter.

Silita

C'est aussi la pensée du jeune musicien chopi Simão Nhacule (2001) fondateur du groupe *Silita* qui s'interroge en ces termes : qu'est-ce qu'un garçon du XXI^e siècle peut bien faire au village ? Comment s'inscrire dans la modernité, lui qui rêve de la capitale et qui porte des rastas, alors que tout le ramène à la tradition ? Comment être moderne tout en restant dans le cadre donné par sa culture d'appartenance ?

Le groupe *Silita* semble avoir trouvé la réponse en alliant tradition et modernité, le local et le global, la culture et la création. En ouvrant la pochette de leur CD, on peut lire la dédicace suivante : « *Avant tout, nous remercions nos anciens qui nous apprirent la musique traditionnelle et qui préservèrent leurs instruments* » (SILITA, 2001 : p. 2)⁹⁸.

Pourtant, l'écoute de leur musique ne laisse pas de doutes. Ils ne ressemblent pas au *Timbila tâ Venâncio Mbande* (MBANDE, 1994) : ni par la composition de l'orchestre, ni par le style de musique et encore moins par le chant, ici prioritairement assuré par une femme. Seul le *timbila* – en tant qu'instrument – est reconnaissable. Poussés par les questions essentielles de l'(ethno-)musicologue, nous avons au début des années 2000 décidé d'en savoir plus sur le processus de composition ou de création. Il importe de retenir ici que les jeunes membres du *Silita* partent du connu, de leur culture d'appartenance, utilisent les bases musicales, mélodiques et rythmiques, sur lesquelles ils insufflent ce qu'ils pensent être des éléments

98. « Agradecimentos : Em primeiro lugar agradecemos aos nossos avôs que nos ensinaram a música tradicional e preservaram os próprios instrumentos ».

de la modernité, des éléments novateurs. Exactement comme dans le processus d'apprentissage des langues – ou d'autres connaissances – mais, dans ce cas, probablement, avec plus d'imagination et de liberté, en partant d'éléments choisis plus ou moins en connaissance de cause, de leur compréhension de la modernité et des résultats envisagés.

Un exemple d'élément choisi est celui de l'utilisation du *djembé*, percussion originaire d'Afrique occidentale, en particulier de Guinée Conakry, Mali, Burkina Faso, Sénégal et Côte d'Ivoire, alors que la tradition chopi compte une grande variété de tambours ; ou encore par un art vocal inspiré de la chanteuse luso-mozambicaine Maria João connue pour la flexibilité de sa voix et ses capacités d'improvisation. Elle mélange des répertoires divers inspirés des musiques du monde du jazz et du free jazz dont elle est issue, de la musique symphonique ou encore électronique.

On dirait que la recherche musicale de *Silita* arrive à conjuguer l'idée d'une culture héritée, selon Malinowski, avec l'injonction de la création comme variation, invention, renouveau, constitution d'un nouveau savoir en utilisant ainsi tous les sens de la définition. Serait-ce celui-ci le sens anthropologique de la création ?

CAPULANA

Capulana est le nom donné au Mozambique aux pagnes portés par les femmes. Son origine reste encore nébuleuse, mais des sources diverses concordent sur son introduction au pays au courant du XIX^e siècle par les marchands portugais venant d'Orient, probablement d'Inde, mais aussi d'Indonésie, via les commerçants néerlandais. Le pagne est aussi connu dans sa variante *wax* plus prestigieuse, en tissu imprimé dont la technique s'inspire des batiks javanais réalisés avec de la cire. Des motifs sont réalisés avec de la cire liquide, puis le tissu est teint. Là où on applique la cire, le tissu est imperméabilisé et conserve donc sa couleur initiale. On peut répéter l'opération autant de fois que l'on veut en alternant les dessins à la cire et la teinture. Pour enlever la cire, le tissu est ensuite plongé dans de l'eau bouillante. Les premiers tissus de ce style ont été ramenés par des mercenaires ghanéens travaillant en Indonésie pour les Britanniques et les Néerlandais. Face aux succès qu'eurent ces tissus et flairant un nouveau marché, les Néerlandais commencèrent à en produire, si bien que leur création engendra peu à peu une véritable industrie. L'histoire du tissu-pagne africain d'inspiration javanaise, fabriqué en Europe, est finalement

celle des relations entre l’Afrique et l’Europe durant la période coloniale. Fruit de la rencontre entre des mondes opposés, entre les artisans et les industriels, entre les producteurs et les consommateurs (EPINEY, 2014).

Au Mozambique, ces tissus reflètent les changements sociaux, la mode et les tendances de ceux qui les portent, proposant alors un panorama chronologique des habitudes politiques, religieuses, sociales et culturelles. La *capulana* est devenue un véritable symbole, car elle accompagne chaque étape de la vie d’une femme. Elle n’est pas uniquement une pièce de tissu, mais un vêtement qui raconte des histoires et symbolise différents moments de la vie. Elle enveloppe le nouveau-né et permet de l’attacher sur le dos de sa mère, elle sert de coiffe ou de couverture, elle permet de transporter des fruits ou du bois, de couvrir une fenêtre ou de se vêtir pour toute occasion. Indispensable à la vie des femmes mozambicaines, la *capulana* est par ailleurs très appréciée en guise de cadeau. Selon l’écrivaine Paulina Chiziane, une vraie femme mozambicaine se doit d’avoir une *capulana*, deux *capulanas*, voire un millier de *capulanas*. Il ne peut jamais y en avoir trop, car deux *capulanas* ne seront jamais pareilles (EPINEY, 2014) !

Maputo Modern

Nous sommes à Maputo en octobre 2014 avec le projet PEERS⁹⁹ qui réunit une équipe constituée d’un-e professeur-e et de trois étudiant-e-s de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud et de l’Université Pédagogique de Maputo. Le thème de la recherche s’articule autour du « regard », du regard croisé, avec une approche interculturelle en science de l’éducation. Gaël Epiney (2014), artiste et étudiant en arts visuels cherche son sujet. En traversant les rues de la capitale mozambicaine, il est séduit par des exemples d’architecture coloniale portugaise, témoins élégants d’un passé mouvementé : maisons à colonnades, bâtiments néo-classiques, édifices raffinés de style néo-manuélin, anciennes villas de gouverneur... (EPINEY, 2014).

« ... en prêtant attention à l’architecture qui m’entoure, je découvre des bâtiments des plus surprenants. Théâtres Art Déco, immeubles modernistes, hôtels des années 1950, édifices rationalistes en béton ; la ville de Maputo est en fait une des plus importantes collections d’architecture moderne d’Afrique ! C’est-à-dire qu’à l’époque coloniale, ce continent était un véritable laboratoire de l’architecture. On venait y tester des idées novatrices et des théories urbanistiques

99. Repéré à <http://etudiant.hepl.ch/cms/accueil/campus/etudes/mobilite/mobilite-des-etudiants-out/projets-interculturels/peers.html>.

avant de les appliquer en Europe. Aussi, on y trouve des réalisations originales et audacieuses, construites durant la première moitié du XX^e siècle et possédant une valeur inestimable. Malheureusement, peu d'architectes et d'historiens de l'art s'intéressent aux œuvres du mouvement moderne en Afrique, c'est la raison pour laquelle la richesse architecturale de Maputo n'est quasiment pas connue en dehors des pays de langue portugaise » (EPINEY. In Laffranchini Ngoenha, 2014 : p. 7).

Pourrait-on considérer ces constructions architecturales modernistes¹⁰⁰ des nouvelles créations ?

Notre artiste-étudiant-futur-enseignant est particulièrement attiré par les façades, les structures, les couleurs, les formes et les ouvertures des bâtiments à cause de la manière subtile dont les architectes sont parvenus à ajourer les façades de leurs bâtiments, transformant ainsi des éléments fonctionnels en pièces ornementales. La difficulté consistait en fait à trouver un système qui permette à la lumière et à l'air de pénétrer dans les espaces intérieurs, mais qui puisse protéger ces derniers du soleil.

Et si les couleurs, les formes et les décors géométriques qui recouvrent ces édifices étaient le fruit d'un métissage culturel et pas uniquement les empreintes d'une tradition architecturale européenne en territoire africain ? Diverses influences se cachent certainement là derrière. « *Comme l'architecture est en quelque sorte un reflet de l'histoire, pourrait-elle aussi être celle d'une société interculturelle ?* » (EPINEY, 2014 : p. 5).

La création de l'œuvre d'art suit ce chemin :

« Je décide d'extraire de mes images des formes et des éléments que je simplifie et synthétise de manière à pouvoir les utiliser de façon répétitive. Une fois dématérialisées et stylisées, les façades des bâtiments se voient en fait réduites à l'état de motifs que je colorie et arrange ensuite à mon goût ou selon le modèle originel. Avec cette série de motifs, j'ai tout d'abord le désir de produire des papiers peints, mais en songeant à l'originalité et à la complexité des pagnes africains, me vient l'idée d'appliquer ces motifs sur du tissu » (EPINEY, 2014 : p. 6).

Epiney (2014) crée alors une vingtaine de compositions variées et colorées en partant des motifs géométriques extraits de l'architecture de Maputo et en s'inspirant de l'esthétique des pagnes.

100. Pour un aperçu de l'architecture moderniste de Maputo, consulter Gueddes (2007), architecte, peintre et sculpteur qui a réalisé de nombreux édifices au Mozambique et à Maputo en particulier, dont certains repris dans le projet *Maputo Modern* de Gaël Epiney (2014).

« Si les capulanas racontent les histoires de celles et ceux qui les portent, les miennes évoquent alors mon séjour à Maputo et les étonnantes formes architecturales que j'ai découvertes là-bas. Même si elles ne seront probablement jamais portées telles quelles, car bien loin de la mode actuelle, elles sont composées de motifs qui renvoient directement au Mozambique et qui ont le mérite de nous transporter dans les rues de sa capitale » (EPINEY, 2014 : p. 8).

Mélanger la fantaisie et l'audace de l'architecture à la fonctionnalité du textile : voilà la culture à la source de la création !

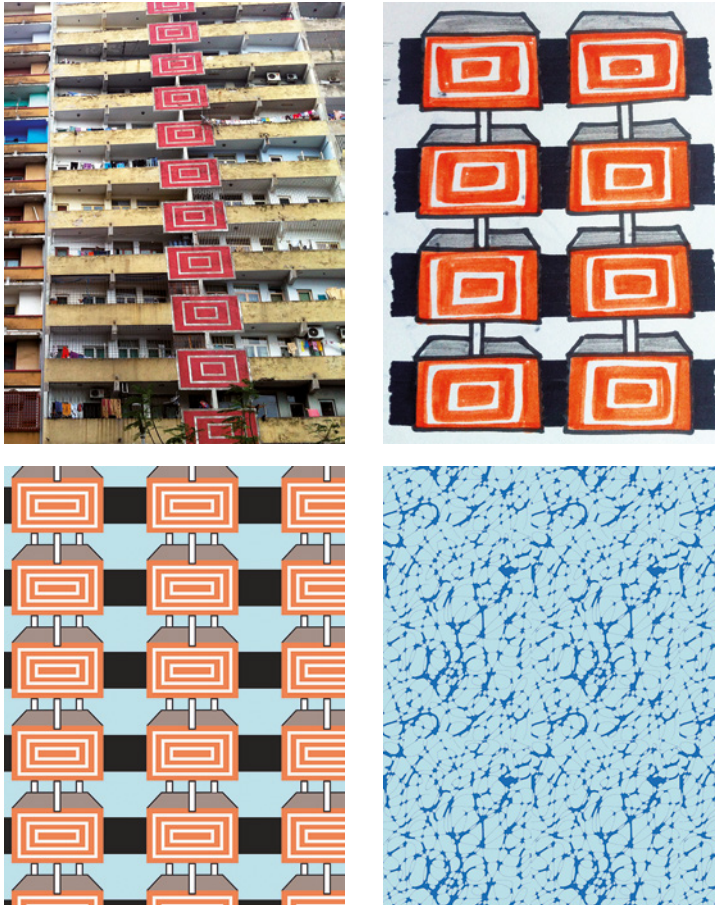


Fig. 2. Processus de création détaillé : bâtiment, croquis, motif vectoriel, effet batik et résultat final (EPINEY, 2014).

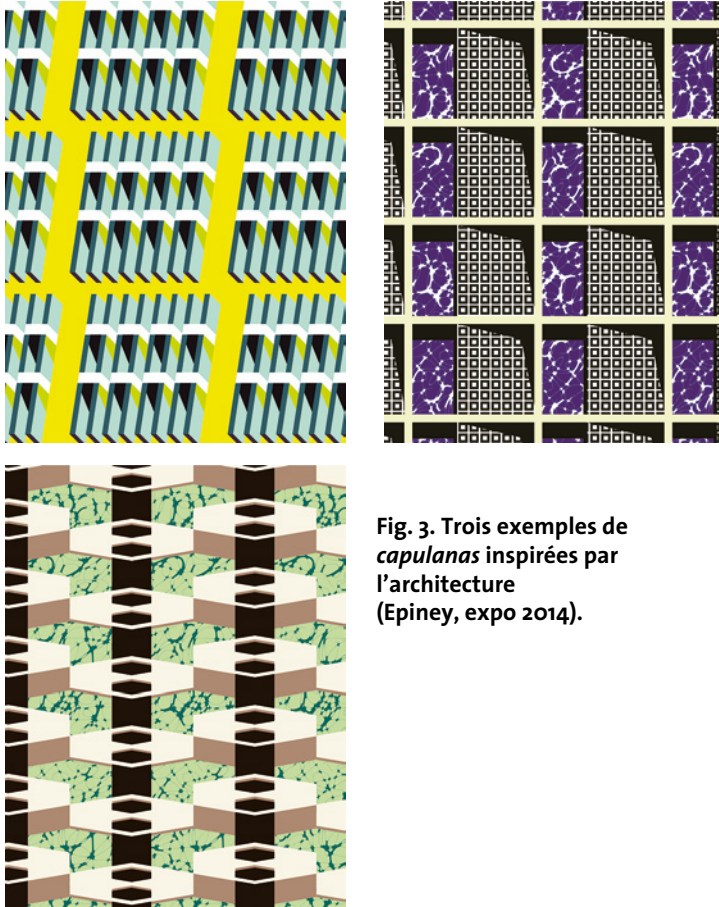


Fig. 3. Trois exemples de *capulanas* inspirées par l'architecture (Epiney, expo 2014).

CULTURE, SOURCE DE CRÉATION ?

Il s'agissait dans cet article d'explorer des voies pour comprendre le lien entre la culture et la création et de savoir si la culture pouvait être la source de la création au travers de deux exemples tirés de terrains anthropologiques. Mais jusqu'à présent, nous n'avons pas posé la question contraire, à savoir si la culture pouvait être une entrave à la création, notamment en partant de la définition de culture de Malinowski (1931/1970) comme « héritée ».

En reprenant le contexte de l'interculturalité qui a soutenu notre cheminement, mais aussi celui des deux terrains effectués au Mozambique, quelques exemples nous viennent à l'esprit. Tout d'abord la question des valeurs : le Québec avec son principe d'« accommodement raisonnable » postule simultanément qu'il y a des valeurs liées à la culture (québécois, canadienne) qui ne sont pas négociables. Il s'agit de l'égalité entre hommes et femmes, la souveraineté francophone et la sécularisation.

Un deuxième exemple, pour contrebalancer celui du *Silita* (2001), pourrait être le Timbila Eduardo Durão et Peter Giger, *Mozambique meets Europe* (1993)¹⁰¹. Le titre est significatif : la rencontre. Est-ce que cette rencontre donne lieu à une création ? Ou chaque ensemble musical est somme toute resté dans son répertoire ?

Pour rester plus proche de la définition de culture de Malinowski (1931/1970) qui fait référence à ce qui est « hérité », la culture peut mettre une barrière ou des limites à la création en refusant tout changement, en légitimant ses fondements dans le passé, dans la tradition, dans la coutume, en s'affirmant par des rites et des rituels connus, en se basant sur des mythes fondateurs. À titre d'exemple en restant dans le contexte mozambicain, nous pouvons nommer la pratique du *lobolo* ou dote, ou de l'excision dans d'autres pays d'Afrique.

En interculturalité, il est commun de proposer une approche positive de la diversité culturelle avec le principe : « *Voir l'Autre* [la diversité culturelle] *comme un Atout* [et non comme un problème] ». C'est le point de départ pour entrer en relation avec l'altérité et le présupposé pour une relation constructive et de partage. La musique de *Silita* et les *capulana* du projet « Maputo Modern » de Gaël Epiney (2014) ont vu le jour, parce qu'ouvertes sur l'avenir et sans barrière tout en restant fortement ancrées dans la culture. Au contraire, sans ce substrat culturel, sans ce lien avec la source, il est possible de supposer que ces œuvres artistiques et culturelles n'auraient pas vu le jour. L'invention de la tradition est un concept rendu populaire par Éric Hobsbawm et Terence Ranger (1983) selon lequel il existe beaucoup de traditions qui ont été forgées récemment, alors qu'elles semblent ou se prétendent anciennes. Les « traditions inventées » sont souvent des réponses à des temps de crise, à de nouvelles situations. Elles essaient de se donner une légitimité en se renvoyant au passé. La tradition n'est pas la coutume, elle n'est pas non plus la convention ou la routine, ni la règle, parce qu'elle possède un bagage symbolique.

101. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=joyrVUuih-w>.

Parfois, on distingue facilement qu'une tradition est inventée, comme dans le cas des scouts ou des cérémonies publiques de différents États, le chalet suisse, ou encore les *capulanas* habits typiques du Mozambique, mais souvent il est plus difficile de comprendre la naissance d'une tradition inventée lorsqu'elle apparaît d'abord de manière informelle, dans des cercles privés ou qu'elle se greffe à une tradition antérieure.

Jean Poirier (1968, 1974, 1991), à travers ses nombreux écrits, soutient qu'il n'y a rien de plus traditionnel que la modernité ! En effet, celle-ci opère des changements en connaissance de cause, tout en constituant un armement de moyens de conservation du patrimoine matériel et immatériel au travers de bibliothèques, archives, musées, etc. La tradition, quant à elle, ne peut que se référer à sa mémoire ou à la perpétuation de ces pratiques, à la coutume. Ainsi, le préjugé d'une culture figée dans le temps et d'une modernité active à l'affût du changement et du constant renouveau, de la course au progrès, de nouvelles créations, devient caduc. À ce propos, la définition de culture de Francesco Remotti (2009) est très intéressante et pertinente pour comprendre le processus de création utilisé – probablement de forme inconsciente pour le *Silita*, certainement pas pour le « Maputo Modern ». Dans les deux exemples donnés plus haut, la culture serait tout simplement le partage de symboles. Il suffirait donc d'adhérer à un symbole pour appartenir à cet espace culturel et non à la culture tout entière. La culture ne serait plus une entité fermée avec laquelle l'individu doit se situer, soit dedans, soit dehors, mais un espace ouvert, malléable, finalement sans frontières sinon celles définies par ses utilisateurs. L'individu prend ici toute son importance au détriment de la communauté, sans devenir nécessairement individualiste. Martine Abdallah-Preteille (2002) propose un « individu comme acteur de sa culture » et l'explique de la façon suivante :

« Du fait de l'internationalisation du quotidien, l'individu est de moins en moins déterminé par sa culture d'appartenance. Il n'est pas seulement le produit de sa culture ; il en est au contraire, l'acteur. La culture a perdu sa valeur de détermination des comportements. En effet, dès sa naissance, l'enfant vit dans un environnement hétérogène et pluriel. Il ne peut donc pas ignorer l'existence d'autres références, d'autres habitudes. Il vit et se socialise dans un groupe marqué par la diversité culturelle. Ses choix culturels peuvent s'effectuer à partir d'une gamme très ouverte. Il peut emprunter à d'autres groupes des modèles

de comportement, des habitudes, des codes. Ainsi, quelle que soit son origine, toute personne peut exprimer son appartenance de manière riche et variée » (ABDALLAH PRETCEILLE, 2002 : p. 54).

Cette conception dynamique de la culture permet non seulement à l'individu de mieux s'inscrire dans la réalité de son contexte de vie, de mieux s'intégrer à un espace culturel donné, de trouver des solutions plus adéquates aux problèmes qu'il doit quotidiennement affronter. Ces solutions peuvent être interprétées comme du métissage, de l'hybridation, de la créolisation, de l'interculturalité ou de la création.

Références

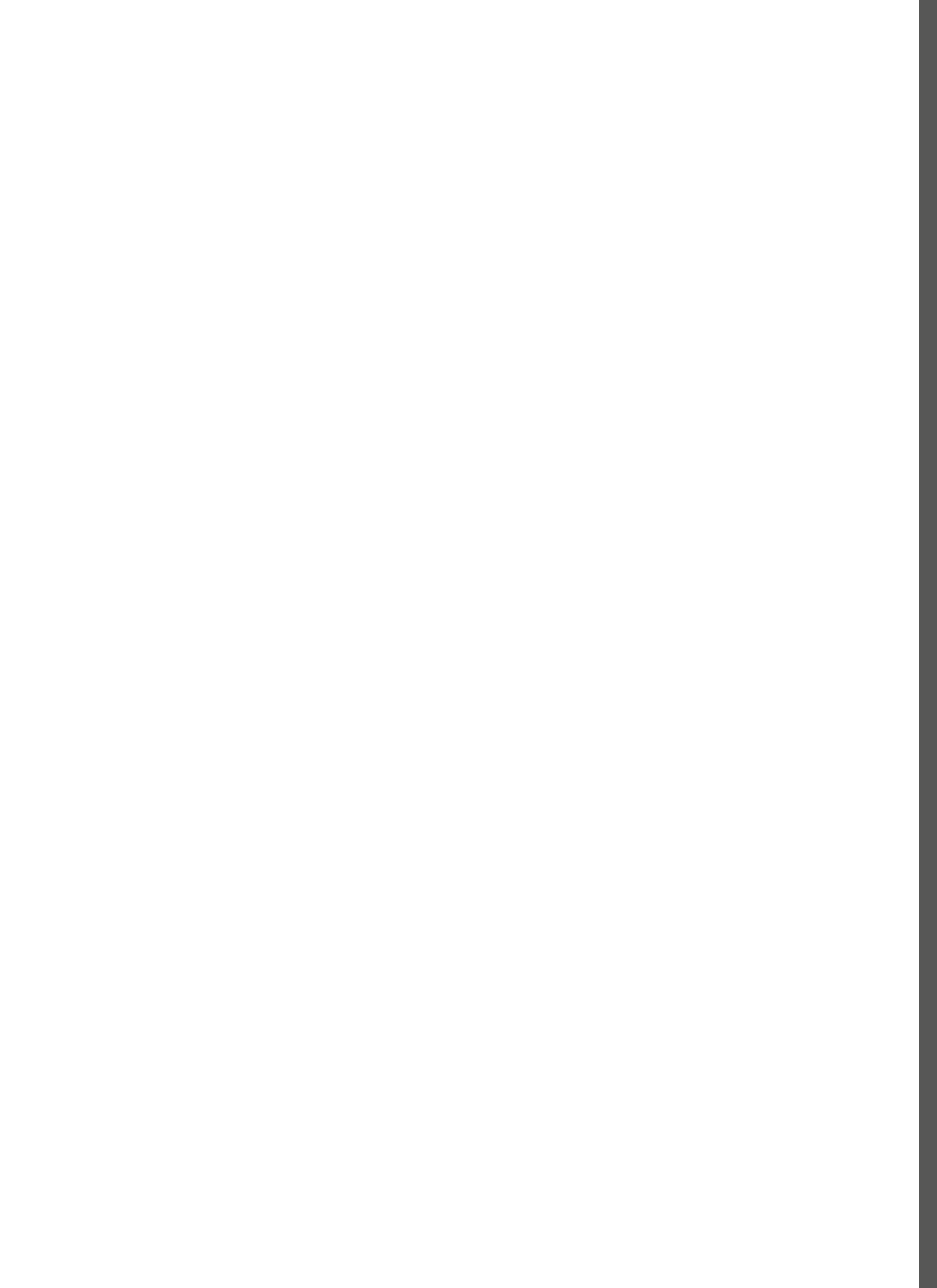
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2002). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011/1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- ADEB. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Repéré à http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf.
- AKKARI, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Carnets des Sciences de l'Éducation.
- AKKARI, A.-J., CHANGKAKOTI, N. & PERREGAUX, C. (Eds.). (2006). *Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 4*. Neuchâtel : Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- ADWAN, S., BAR-ON, D., MUSALLAM, A., NAVEH, E., STEINBERG, S., & LIVNI, L. (2004). *Histoire de l'Autre*. Paris : Liana Levi.
- BARBOT, M.-J. & DERVIN, F. (2011). Rencontres interculturelles et formation. *Revue Éducation Permanente, 186*.
- BONOLI, L. (2007). *La connaissance de l'altérité culturelle. Le Portique, 5*. Repéré à <https://leportique.revues.org/1453>.
- BROHY, C., & GAJO, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions*. CIIP : Neuchâtel. Repéré à http://edudoc.ch/record/36548/files/Enseignement_bilingue_GREL_marso8.pdf.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Division des politiques linguistiques : Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycle 3*. Neuchâtel : CIIP.
- CUCHE, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- CUMMINS, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical Status of the Distinction. In B. Street, & Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education* [2nd Edition. Vol. 2 : Literacy] (pp. 71-83). New York : Springer Science + Business Media LLC.
- DASEN, P., & PERREGAUX, C. (Eds.). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- DEMORGON, J. (2000). *L'interculturalité du monde*. Paris : Anthropos.

- DEMORGON, J. (2010). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.
- DERVIN, F., GAJARDI, A., & LAVANCHY, A. (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- DROIT, R.-P. (2015). *Qu'est-ce qui nous unit ?* Paris : Plon.
- ECKMANN, M., SEBELEDI, D., VON LANTHEN, V. B., & WICHT, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : Éditions IES.
- EPINEY, G. (2014). *Maputo Modern*. In M. Laffranchini Ngoenha (dir.). Rapport de recherche du projet PEERS-Mozambique [non publié]. Lausanne : HEP-VD.
- FERGUSON, F. (2007). *S AM 03 : Pancho Guedes : An Alternative Modernist*, 3.
- FERRÉOL, G., & JUCQUOIS, G. (Eds.). (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York : Basic Books.
- GERIN, A. (2012). L'art dans la culture : Trois études de cas. In J. Lalonde, E. Lamoureux, & T. St-Gelais. *Pratiques de l'histoire de l'art à l'UQAM* (pp. 48-54). Montréal : Département d'histoire de l'art de l'UQAM.
- GUEDES, A. (2007). *Manifestos, Papers, Lectures, Publications*. Ordem dos Arquitectos.
- HOBSBAWM, E., & RANGER, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HOBSBAWM, E. (1995). Inventer des traditions. *Enquête*, 2. Repéré à <http://enquete.revues.org/319>
- HUNTINGTON, S. (2002). *Le choc des civilisations*. Paris : Odile Jacob.
- JODELET, D. (2005). *Formes et figures de l'altérité*. Grenoble : Les Presses de l'Université de Grenoble.
- KASANDA, A. (Ed.). (2013). *Dialogue interculturel. Cheminer ensemble vers un autre monde possible*. Paris : L'Harmattan.
- KLUCKHOHN, C. (1949/1966). *Initiation à l'anthropologie*. Bruxelles : C. Dessart.
- KROEBER, A. L., & KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge (Mass) : Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University XLVII.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (1997). Musique et identité culturelle chopi (Mozambique). *Tsantsa*, 2, 145-150.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (2001). The two revivals of the *timbila* dance: 1975 and 1994. *Actes du colloque du groupe d'étude en ethnochoreologie de l'ICTM (International Council of Traditional Music)*. Korcula, Institut d'ethnologie, Zagreb, Croatie.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (2006). Essere tradizionale per essere moderno. La musica timbila dei chopi del Mozambico. *Bulletin, Società Svizzera d'Ethnomusicologia (CH-EM), Società per la musica popolare in Svizzera (GVS/SMPS)*, 51-57.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (2007a). *Timbila. Metamorfosi di un processo identitario attraverso la musica*. Thèse de doctorat inédite. Université de Zurich.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (2007b). Métamorphose identitaire à travers la musique : le *timbila* des Chopi du Mozambique. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 20, 133-145.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (dir.). (2014a). Exposition PEERS-Mozambique 2013-2014 de Gaël Epiney et Marie Reber. Lausanne : HEP-VD. Repéré à <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/archives-actualites/archives-2014/exposition-peers-mozambique.html>.
- LAFFRANCHINI NGOENHA, M. (2014b). PEERS-Mozambique : une expérience unique. *ZOOM* 17, 6-7. Repéré à <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/zoom/zoom-numero-17-septembre-2014-uc-hep-vaud.pdf>
- LANFRANCHI, A., PERREGAUX, C., & THOMMEN, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne : CDIP.
- LAPLANTINE, F. & NOUSS, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.

- LATOUCHE, S. (2005). *L'occidentalisation du monde : essai sur la signification, la portée, les limites de l'uniformisation planétaire*. Paris : La Découverte.
- LAVANCHY, A., GAJARDO, A., & DERVIN, F. (Eds.). (2011). *Anthropologie de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- LECLERC, G. (2000). *La mondialisation culturelle. Les civilisations à l'épreuve*. Paris : PUF.
- LEO. (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire, du 7 juin 2011*. Canton de Vaud, Suisse. Repéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%Age_GC.pdf.
- MALINOWSKI, B. (1931/1970). *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*. Paris : Seuil.
- MATTELART, A. (2005). *Diversité culturelle et mondialisation*. Paris : La Découverte.
- OUELLET, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- PERREGAUX, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173-182.
- POIRIER, J. (1968). *Ethnologie générale*. Paris : Gallimard.
- POIRIER, J. (1974). *Histoire de l'ethnologie*. Paris : PUF.
- POIRIER, J. (1991). *Histoire des mœurs*. Paris : Gallimard.
- REMOTTI, F. (2009). *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*. Torino : Bollati Boringhieri.
- ROCHA, I. (1988). Um exemplo de resistência cultural – os Chopos de Moçambique. In Instituto de Antropologia (Ed.). *Moçambique, cultura e história de um país. Actas da V Semana de Cultura Africana* (pp. 15-29). Coimbra : Universidade de Coimbra.
- TRACEY, A. (1989). Music in Mozambique: Structure and function. In Instituto de Investigação Científica Tropical (Ed.). *Novas perspectivas em etnomusicologia* (pp. 69-82). Lisboa : Museo de etnologia.
- TRACEY, H. (1940). *António Fernandes. Descobridor do Monomotapa: 1514-1515*. Lourenço Marques : Edição do Arquivo Histórico de Moçambique.
- TRACEY, H. (1948). *Chopi musicians: their music, poetry and instruments*. London : Oxford University Press.
- TYLOR, E. B. (1871/1920). *Primitive Culture*. New York : J. P. Putnam's Sons.
- WIEVIORKA, M., & OHANA, J. (Eds.). (2001). *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Colloque de Cerisy. Paris : Balland.
- WULF, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Discographie

- DURÃO, E. & ORQUESTRA DURÃO. (1991). *Timbila: New Chopi Music from Mozambique*. [CD]. London : Globestyle/Ace Records.
- GIGER, P. (1993). *Mozambique meets Europe* [CD]. Frankfurt : B&W music.
- HALLIS, R. & HALLIS, O. (1982). *Music from Mozambique: Chopi Timbila*. Vol. 2 [LP]. New York : Ethnic Folkways Records.
- HALLIS, R. & HALLIS, O. (1983). *Music from Mozambique*. Vol. 3 [LP]. New York : Ethnic Folkways Records.
- MBANDE, V. (1994). *Timbila ta Venancio Mbande. Xilophone Music from the Chopi People* [CD]. Berlin : Haus der Kulturen der Welt.
- SILITA. (2001). *Ziva Tako* [CD]. Paris : Lusafrika.



Sabine Chatelain

Des références culturelles
pour stimuler les processus
de création – entrave
ou aide ?

Des références culturelles pour stimuler les processus de création – entrave ou aide ?

Sabine Chatelain

INTRODUCTION

Dans des démarches d'enseignement qui engagent des processus créatifs, les enseignants en formation sont amenés à se positionner par rapport à diverses références culturelles. Dans le contexte d'éducation artistique, ces dernières servent à la fois de modèles à imiter, de jalons pour définir des valeurs d'une culture ou de stimuli pour repenser des démarches de création.

Nous nous interrogeons quant au rôle de ces références culturelles dans un cours de formation interdisciplinaire de futurs enseignants en admettant qu'elles peuvent à la fois fonctionner comme entrave ou aide pour la création. Deux questions nous préoccupent : quel est le rôle des références proposées par les formateurs ? Comment sont-elles intégrées dans les projets réalisés par les étudiants ?

Nous relatons le statut des références culturelles et exemplifions différentes modalités d'appropriation en nous appuyant sur la notion de dialogue et d'analyse productive. Il en résulte quelques pistes de travail en vue d'une appropriation créative par les étudiants dans un contexte culturel donné.

CRÉATIVITÉ ET CRÉATION

Les futurs enseignants sont confrontés à diverses références culturelles dont la place et la fonction nous intéressent quand il s'agit de les sensibiliser au potentiel didactique des activités de création.

Nous avons fait le pari de mettre les étudiants en situation de créer afin de leur faire prendre conscience de leur propre créativité et des possibilités de transfert de leur expérience dans leur pratique pédagogique. Ce choix suppose de clarifier les notions de créativité et de création.

La créativité est une thématique qui a suscité de nombreux travaux de recherche en pédagogie musicale (AUTHELIN, 1995 ; BURNARD & MURPHY, 2013 ; DUVILLARD, 2011 ; LACAZE, 1984 ; SOULAS, 2008 ; WEBSTER, 1992 pour une revue des travaux plus anciens), notamment en raison des impératives du nouveau Plan d'études en vigueur en Suisse romande depuis 2012 (GIGLIO, 2013, 2015 ; SCHERTENLEIB, JOLIAT & GIGLIO, 2011).

Tandis que la créativité peut être définie en tant que capacité à créer une production originale adaptée à un contexte donné (LUBART, MOUCHIROUD, TORDJMAN & ZENASNI, 2003), la notion de création permet de décrire le processus de réalisation (GIACCO, DIDIER & SPAMPINATO, 2017). Si la créativité est « le pouvoir de création » (SACCHI, 2016 : p. 24), la mise en œuvre à travers l'acte de créer permet de rendre ce potentiel opérationnel à travers des tâches adéquates qui favorisent la réalisation d'une production originale.

Selon Koestler, chaque création, peu importe le domaine visé, est le résultat d'une combinaison d'actes et d'idées déjà existantes. Des systèmes de référence jusqu'alors séparés seront reliés lors d'un acte de *bisociation* (KOESTLER, 2011). Vu sous cet angle, chaque création est au fond un acte de transformation (BRANDSTAETTER, 2013), car il s'agit de combiner ce qui existe déjà, du moins partiellement, pour faire émerger des idées nouvelles.

En reprenant la notion de transformation en tant que vecteur de création, nous nous demandons comment en tirer profit dans la formation des futurs enseignants.

Précédemment, nous avons pu montrer comment le concept de transformation a pu être utilisé dans un dispositif de création interdisciplinaire à l'école primaire et secondaire (CHATELAIN, 2016 ; CHATELAIN & ALIAGA, 2016 ; CHATELAIN, 2017). La transcréation intermédiaire¹⁰², à savoir la réinterprétation d'une œuvre ou d'une idée dans un autre médium artistique, exemplifie l'acte bisociatif par excellence. En réinterprétant une œuvre visuelle par la musique ou vice-versa, les élèves transforment ainsi une idée ou une œuvre existante pour la représenter dans un autre médium artistique¹⁰³.

102. Ce type de création à partir d'une œuvre ou d'un médium-source s'inscrit dans le champ de recherche sur les processus de transmédiaisation (BRUHN, 2001).

103. La notion de médium artistique est reprise ici en référence à Guérin (2016) qui nous rappelle que l'œuvre « prend corps » dans un médium précis et l'œuvre est « *de façon globale, médiée de part en part, co-produite pour ainsi dire, par son médium d'élection* » (par.1). Les médiums utilisés peuvent être variés : musique, arts visuels, littérature, danse, théâtre.

Ce procédé nous paraît particulièrement pertinent pour aborder la question de référence culturelle, puisque l'auteur est invité à concevoir sa production par rapport à une ou plusieurs œuvres existantes. L'étudiant, qui est mis dans une posture d'auteur (DIDIER, 2015 ; LEUBA, DIDIER, PERRIN, PUOZZO & VANINI DE CARLO, 2012) est ainsi amené à s'appropriier ces œuvres pour en proposer une réinterprétation dans un autre médium. Puisque ce processus implique une forme d'analyse de l'œuvre à transformer, la place et la fonction de cette dernière méritent d'être interrogées.

Avant de discuter deux exemples issus du module qui témoignent de l'appropriation créatrice d'une même œuvre de référence, nous proposons une réflexion théorique sur l'analyse d'œuvre et sur les démarches de création dans un contexte pédagogique.

ANALYSER L'ŒUVRE DE RÉFÉRENCE EN VUE D'UNE DÉMARCHE DE CRÉATION

La rencontre avec des pratiques artistiques vivantes à travers les œuvres est, selon Eisner (2004), un moyen précieux pour stimuler des apprentissages à travers l'art. Cet auteur y voit une opportunité de non seulement stimuler la créativité des élèves, mais aussi d'offrir à l'enseignant une compréhension plus large du processus d'apprentissage. Un dispositif pédagogique, basé sur la réinterprétation d'une œuvre existante, met justement en jeu l'acte de créer tout en interrogeant les pratiques des artistes. Mais selon quels critères pourrait-on aborder ces œuvres pour qu'elles deviennent source d'inspiration ?

En dehors de la pratique pédagogique, le statut de l'œuvre en tant que modèle de création a fait l'objet d'une réflexion approfondie de Pierre Boulez (GOLDMAN, 2010). Selon cet auteur, l'œuvre [musicale] offre une formidable occasion de stimuler la création tant qu'elle n'est pas considérée comme un modèle absolu à statut fixe. Boulez propose de procéder à ce qu'il appelle une analyse « fausse » ou productive :

« La situation la plus séduisante est de créer un labyrinthe à partir d'un autre labyrinthe, de superposer son propre labyrinthe à celui du compositeur : non pas d'essayer en vain de reconstituer sa démarche, mais créer, à partir de l'image incertaine qu'on en peut avoir, une autre démarche. L'analyse productive est probablement, dans le cas le plus désinvolte, l'analyse fausse, trouvant dans l'œuvre non pas une vérité générale, mais

une vérité particulière, transitoire, et greffant sa propre imagination sur l'imagination du compositeur analysé » (BOULEZ. In Goldman, 2010 : p. 158)¹⁰⁴.

Par le procédé d'analyse productive, l'œuvre change de statut. Elle ne sert plus de modèle en soi, mais devient la source d'un dialogue créatif. Ainsi, « *l'œuvre du passé n'est plus alors un "en soi" (canonique), mais un "pour moi" (totémique), inscrite dans une généalogie, une intrigue personnelle, [...] une de ces fausses analyses labyrinthiques qui sont bien plus fructueuses, d'après Boulez, que les lectures appliquées* » (KALTENECKER, 2006 : p. 25).

Il en résulte une interprétation subjective par analyste au détriment d'une objectivité toute relative (GUCK, 2009), stimulant l'imagination de l'auteur dont parle Boulez. Nous plaidons donc pour une analyse productive qui permet de focaliser l'angle d'analyse sur un projet de création. Ainsi, le focus se déplace : un objet à analyser en tant que tel devient l'objet de création potentielle.

Ce positionnement fait écho notamment aux travaux de Stefani (1998) pour qui l'œuvre n'existe pas en dehors de l'auditeur. La compréhension profonde d'une œuvre se réalise par un « dialogue » lors de la rencontre avec le public. Dans cette optique, la manière dont ce dernier est « touché » par l'œuvre est interrogée. Cette approche met l'accent non pas sur un objet stable, mais sur les interactions entre l'objet perçu et le sujet qui le perçoit. Au cours de ce « dialogue », la signification émerge progressivement. Comprendre une œuvre reviendrait dans cette perspective à la construire au cours des observations et des analyses.

De ce fait, il s'agirait de favoriser une appropriation créative des références culturelles données afin de stimuler le processus de création. Mais un tel travail ne va pas de soi, puisque les exemples présentés par l'enseignant pourraient au contraire entraver l'imagination des élèves, les incitant à imiter un modèle donné. Cette démarche ne laisserait pas de place à une réinterprétation subjective telle que proposée par Boulez.

Dans le but d'accompagner les élèves dans ce travail d'appropriation, il incombe donc à l'enseignant de comprendre le rôle et la place des références à proposer. De ce fait, il nous semble important de nous intéresser à la façon dont l'expérience de création peut être modélisée et analysée.

104. Boulez (2005 : p. 75) cite l'analyse « fausse » de Stockhausen du Quatuor op. 28 de Webern, œuvre sérielle qu'il interprète en termes de densité. Dans une compréhension stricte de l'œuvre en tant que patrimoine culturel, l'idée créatrice du compositeur n'est pas respectée, mais cette relecture ouvre de nouvelles perspectives de création.

PRÉPARER ET COMMUNIQUER LES ÉTAPES DE LA CRÉATION

Parmi les travaux consacrés à la création en éducation musicale, nous avons choisi une approche qui considère ce processus comme non linéaire et cyclique, comportant des phases d'exploration, d'organisation et de synthèse. Selon Giacco (GIACCO & COQUILLON, 2016) qui a développé un modèle à usage didactique, ces différentes phases du processus de création sont perméables et dynamiques. Les moments de création proprement dits sont précédés par une phase de préparation, puis suivis par la présentation et l'évaluation des productions (« écho »). La phase de préparation est axée sur la mise en condition des élèves. La dernière étape inclut les réflexions des auteurs sur leurs projets.

D'après les recherches sur la collaboration dans des processus de création collective en musique de Giglio (2013, 2015), l'étape d'écho a une grande importance pour le travail pédagogique puisque les élèves partagent leurs expériences de création. À cette occasion, le processus de création peut être rendu explicite par une description des processus d'élaboration et/ou de réalisation des œuvres. Ces méta-descriptions verbales jouent un rôle dans l'apprentissage en faisant émerger les significations lors du partage de l'expérience vécue. Elles font entièrement partie des apprentissages réalisés lors des activités de création (BRANDSTAETTER, 2009 ; STEINCKE, 2007). La phase de communication permet donc de confronter les différents points de vue et d'engager une méta-réflexion sur le processus de réalisation.

Durant cette étape réflexive, l'élève explique notamment comment les références données au cours du travail ou trouvées lors de ses propres recherches ont alimenté sa réflexion et stimulé la réalisation du projet. Nous pouvons donc admettre que les méta-réflexions des étudiants permettront de comprendre les rôles que les références ont pu jouer pour leurs propres projets de création.

LE RÔLE ET LA PLACE DES RÉFÉRENCES CULTURELLES DANS LE MODULE DE FORMATION À LA CRÉATIVITÉ

Dans un projet de formation axé sur des tâches de transformations esthétiques, le défi didactique consiste à favoriser une appropriation créative des œuvres de référence pour stimuler les processus de création sans l'entraver. Nous nous sommes intéressés à cette problématique à travers un module de formation initiale interdisciplinaire pour de futurs enseignants, qui a été mis en place conjointement par deux formateurs, respectivement

de musique et d'arts visuels dans une haute école pédagogique¹⁰⁵. Il a eu lieu pendant le semestre de printemps à raison d'un après-midi par semaine. Une dizaine d'étudiants y participaient en moyenne, venant de toutes les disciplines enseignées au secondaire 1 et 2¹⁰⁶. Pour la plupart d'entre eux, ils n'avaient pas de connaissances spécifiques en musique, ni en arts visuels, mais plutôt une formation scientifique ou littéraire.

Ce module avait pour but de développer la capacité des étudiants à créer afin de prendre conscience du potentiel de telles démarches comme objet et moyen d'enseignement dans leur future profession. Par ce dispositif de formation, les étudiants sont amenés à agir en tant que praticien réflexif (SCHÖN, 1994). Nous avons fait le pari de mettre les étudiants en situation de créer afin de leur faire prendre conscience de leur propre créativité et des possibilités de transfert de leur expérience dans leur pratique pédagogique.

Durant la première partie du cours, les étudiants ont été incités à explorer plusieurs matériaux et procédés de création en musique et en arts visuels. Les formateurs ont abordé diverses pratiques artistiques du xx^e et xxi^e siècle en se référant entre autres à Vassily Kandinsky, John Cage, Tom Johnson, Pierre Schaeffer, Fischli et Weiss ou Philipp Glass.

Des exemples ont été présentés en amont des travaux pratiques pour stimuler l'imagination ou en fin de séquence pour conceptualiser des pratiques expérimentées. Les références et les tâches de création ont été choisies en fonction de leur rapport aux deux disciplines.

Au terme du cours, les étudiants ont réalisé soit en duo, soit individuellement, leur propre production, incluant des éléments venant des deux arts. Leurs réalisations ont fait l'objet d'une exposition-performance publique. En plus, chaque étudiant a fourni un texte à l'intention du public et une réflexion personnelle sur son propre cheminement tout au long du module. Dans ces textes, l'étudiant est amené à revenir sur la manière dont il s'est approprié les différentes références.

Le tableau ci-après (Fig. 1) permet de se rendre compte des étapes de création mises en œuvre dans ce module. Des exercices exploratoires guidés aboutissent progressivement à un travail autonome par projet. Les références culturelles ont été introduites à différents moments et sous différentes formes comme la présentation d'œuvres lors du cours, la visite d'une galerie ou la rencontre avec un artiste. De manière générale, les analyses communes ont précédé des moments de créations collectives.

105. Ce module de formation a lieu dans un cursus de master.

106. En Suisse romande, le secondaire 1 regroupe des élèves entre 12 et 15 ans (dernier cycle de l'école obligatoire) et le secondaire 2 des élèves entre 16 et 19 ans (cycle post-obligatoire ou gymnase).

Cours	Contenus	Phases du processus créatif (selon GIACCO, 2016)
1	Exercices en musique et arts visuels selon des catégories transdisciplinaires (série, pattern, contraste). Compositions visuelles et musicales.	Cycle de création par discipline : – Recherche d'éléments, – Organisation et synthèse sous forme de micro-projets, – Présentation et évaluation (écho).
2		
3		
4		
5	Travail de transcréation intermédiaire en groupe à partir des références. Rencontre avec un artiste. Travail sur le projet final par groupe.	Plusieurs cycles de création avec réalisations partielles combinant éléments visuels et musicaux (organisation et synthèse).
6		
7		
8		
9	Finition du projet. Préparation de la communication. Exposition – performance. Méta-réflexion. Évaluation des résultats.	– Synthèse (production finale), – Présentation des résultats et évaluation (écho).
10		
11		
12		

Fig. 1. Structure du module de formation interdisciplinaire Musique – Arts visuels.

ENTRER EN DIALOGUE AVEC LES RÉFÉRENCES CULTURELLES

Afin de montrer comment les références culturelles ont été utilisées pour stimuler leur propre création, nous avons analysé les textes de méta-réflexion des étudiants. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi des travaux qui font référence à la même installation-performance « *Der Lauf der Dinge* » de Fischli et Weiss (1987)¹⁰⁷ pour illustrer quelques exemples d'appropriations créatives. La vidéo de Fischli et Weiss, qui met en jeu des notions de hasard et de déroulement temporel, a été montrée aux étudiants au début du module. Les témoignages proviennent de deux groupes différents, récoltés à une année d'intervalle.

Lors de la première année du module (C1), un groupe d'étudiants s'y est référé pour créer un montage vidéo qui mêle les scènes d'une répétition de théâtre sur le thème de la gare aux images d'une gare réelle : « *Comme l'énergie qui passe des différentes micro-installations de Fischli et Weiss dans Der Lauf der Dinge, et qui donne finalement sens et lieu à la macro-installation, il nous fallait un élément qui crée le flux entre nos différentes séquences pour éviter de se trouver devant un puzzle de pièces éparpillées* » (C1/G3)¹⁰⁸. La foule se déplaçant dans une gare tient lieu d'« élément liant » dans

107. Repéré à <https://vimeo.com/41630032>.

108. Codage utilisé : C1 = année de cours ; G3 = numéro de groupe d'étudiants.

la version finale en donnant « un rythme rapide et régulier ». Ce groupe réinterprète la notion de déplacement, plus précisément du flux temporel, pour rythmer leur création. Le problème de la mise en forme qui s'est posé aux étudiants a pu ainsi être résolu par une appropriation créative de l'idée centrale de l'œuvre de référence. En décontextualisant leur lecture de l'œuvre de référence, ils ont pu donner du sens à leur propre travail.

Une lecture quelque peu différente a amené une étudiante de la volée suivante à concevoir un parcours de plusieurs mètres de long, composé de bouteilles vides alignées pouvant produire une mélodie par le passage d'une voiture téléguidée. L'idée de base de Fischli et Weiss, le déroulement d'une action dans le temps et dans l'espace, pourrait sembler évidente. Or, son texte réflexif pointe sur un autre aspect : l' « *enchaînement d'événements, dont la seule musique est celle produite par le frottement des sacs-poubelle, les objets qui se rencontrent et les mousses qui se développent* ». L'étudiante déclare être « *restée fascinée devant ce monde minéral mis en mouvement [...]. Tout est prévu, les mouvements qui s'emboîtent. Même les bruits forment un accompagnement d'une présence incroyable. Par ailleurs en ce moment même, alors que je prépare ce texte, ils m'accompagnent* » (C2/G4).

Alors que l'idée de parcours semble avoir inspiré ce travail, il s'avère que l'interprétation personnelle de l'exemple a permis à l'étudiante de mettre en avant la dimension musicale de l'installation. Dans sa production, des bruits-événements chez Fischli et Weiss sont « transformés » en une suite de sons organisés pour former une mélodie.

Ces deux exemples mettent en évidence la présence d'analyses productives variées qui ont nourri le travail de création. Dans le cas précis, le parcours d'objets mis en mouvement et l'enchaînement temporel combiné au hasard ont fait l'objet de diverses transformations, parmi lesquelles l'élément sonore apparaît comme un aspect inattendu, stimulant l'imagination.

Au cours de ce module, les références données ont pu jouer des rôles différents. Si une partie des étudiants a effectivement profité pour les réinterpréter à leur façon, d'autres groupes se sont contentés de se référer aux « idées des grands » (C1/G3) pour justifier la valeur de leur travail. Le spectre des appropriations va ainsi d'une justification des idées à un véritable travail de création à travers l'émerveillement, comme l'a montré le texte de l'étudiante citée qui est « fascinée » par les aspects musicaux de l'installation de Fischli et Weiss.

Le travail d'appropriation à travers des productions originales avait pour but de stimuler la créativité des étudiants et de les rendre aptes à transférer leurs expériences dans leur enseignement. La découverte de

leur propre créativité, ainsi que des références culturelles, jusque-là ignorées par la plupart des participants, sont des constats récurrents formulés à l'issue du module par les étudiants à l'instar de cet exemple : « *J'ai bien aimé la découverte des formes artistiques faites de règles personnelles, presque accessibles à tout le monde pour composer et créer soi-même des œuvres. Ces cours ont élargi mon regard* » (C2, questionnaire d'évaluation). Les textes de méta-réflexion ont mis en évidence un cheminement personnel entamé en contact à une pratique artistique et à une culture existante.

L'intégration de l'expérience vécue dans la pratique pédagogique des étudiants reste en revanche à développer, même si quelques témoignages exemplifient déjà cette préoccupation : « *En effet, entrelacer la vie réelle et la vie fictive [que nous créons souvent pour nos élèves en les mettant devant les tâches artificielles et déconnectées de leur vie en dehors de l'école] donnerait souvent plus de sens aux apprentissages* » (C1/G3 : p. 4). Ces premières prises de conscience ont stimulé la réflexion didactique quant au potentiel des références pour leur travail de création sans pour autant mettre l'accent sur la notion d'analyse productive.

CONCLUSION

À l'instar d'Eisner (2004) nous pensons que la rencontre avec des pratiques vivantes de l'art peut nourrir l'enseignement. Lors du module proposé, les transcréations intermédiaires ont incité les étudiants à se confronter à différentes œuvres de référence. Afin de ne pas rester dans l'imitation d'un modèle qui pourrait plutôt entraver leur créativité au lieu de la stimuler, il s'agit donc d'explorer la voie d'une appropriation personnelle. Les méta-réflexions, qui deviennent matière à une co-construction collective de sens, révèlent les solutions diverses et originales trouvées par les étudiants. En accord avec Giglio (2015) et Steincke (2007), nous reconnaissons l'importance de cette phase pour l'apprentissage. Solliciter ces réflexions et questionner les étudiants adéquatement à propos de leur chemin de création présente toutefois un défi didactique auquel les futurs enseignants pourraient être formés (GIACCO, DIDIER & SPAMPINATO, 2017).

Les descriptions des étudiants ont en plus attiré notre attention sur la place et le rôle des œuvres de référence dans ce dispositif de formation.

S'approprier des œuvres ou démarches artistiques implique à notre avis une forme d'analyse productive de la part de l'étudiant. Cette analyse « fausse » dont parle Boulez, révèle l'insolite, fait apparaître une vision originale, surprenante de ce qui pouvait paraître familier à l'enseignant.

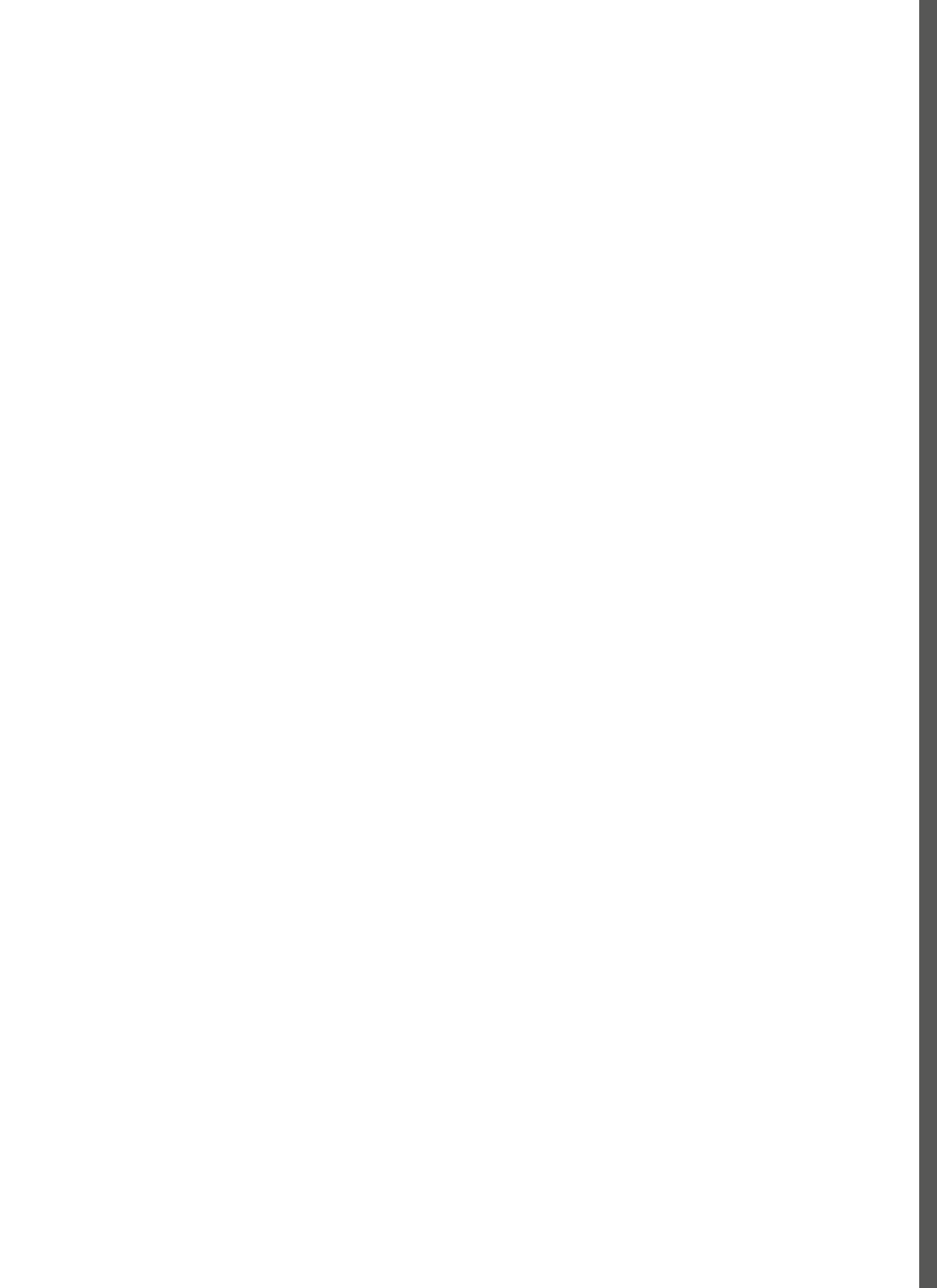
Le regard analytique sur ce module de formation nous a fait justement prendre conscience de l'importance de cette étape. N'est-ce pas d'abord à l'enseignant de se positionner face à une relecture créative des œuvres ? Prendre appui sur ce qui existe pour ensuite entrer dans une démarche de transcréation permet de poser un nouveau regard sur ce qui semblait être connu. Comme le rappelle Brandstaetter (2009), l'analyse fait partie de cet acte transformatif qui sollicite le dialogue du spectateur avec une œuvre ou une vision d'artiste. La nouvelle production n'est rien d'autre que la synthèse d'un tel processus.

Au lieu de freiner l'élan créatif par le poids du modèle, une référence culturelle peut ainsi servir de catalyseur pour ouvrir des chemins vers la création et l'apprentissage.

Références

- AUTHELAIN, G. (1995). *La création musicale grandeur nature : Les Môméludies, une aventure à suivre*. Courlay : Fuzeau.
- BRANDSTAETTER, U. (2009). *Bildende Kunst und Musik im Dialog*. Augsburg : Wissner.
- BOULEZ, P. (2005). *Points de repère III : Leçons de musique*. Paris : Christian Bourgeois.
- BURNARD, P., & MURPHY, R., (Eds). (2013). *Teaching music creatively*. Abingdon, Oxon : Routledge.
- CHATELAIN, S. (2016). Zur Rolle von Gesten als Aspekt der Körperlichkeit im Musikunterricht: Free Jazz und Action Painting. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38 (1), 59-72. Repéré à : <http://www.rsse.ch/past-issues/koerperlichkeit-als-element-von-lernprozessen/?lang=fr>.
- CHATELAIN, S. (2017). Arts visuels-Musique « aller-retour » : Analyse des transformations esthétiques dans un projet pédagogique à partir de Kandinsky *Thirty*. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (Eds.). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche* (pp. 77-90). Louvain : EME.
- CHATELAIN, S., & ALIAGA, M. (2016). Développer la créativité et l'autonomie artistique des élèves à travers un projet de spectacle musical. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Hors-série, 1, 13-28.
- DIDIER, J. (2015). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. In N. Giauque, & C. Tièche Christinat (dir.). *Freinet et l'école Moderne aujourd'hui* (pp. 135-144). Lyon : Chronique Sociale.
- DUVILLARD, J. (2011). Voies et enjeux des conduites créatives : Un outil au service de la pédagogie musicale. In F. Joliat (Ed.). *La formation des enseignants de musique – État de la recherche et vision des formateurs* (pp. 111-123). Paris : L'Harmattan.
- EISNER, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4). Repéré à <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.
- GIGLIO, M. (2013). *Collaboration créative et réflexive en éducation musicale*. Actes du Colloque d'éducation musicale, 2011. Bienne. Repéré à <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale>.
- GIGLIO, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. New York, London : Palgrave Macmillan.

- GIACCO, G., & COQUILLON, S. (2016). On the Process of Sound Creation: Some Models for Teaching Artistic Creation in Music Using a Soundpainting Project in a French Primary School, *VRME – Visions of Research in Music Education*, 28, 1-48.
- GIACCO, G., DIDIER, J., & SPAMPINATO, F. (Eds.). (2017). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche*. Louvain : EME.
- GOLDMAN, J. (2010). Analyse de, par, et selon Pierre Boulez : un parcours à travers les écrits et les œuvres. In M. Duchesneau, & S. Stevance (Eds.). *Composer au XXI^e siècle. Pratiques, philosophie, langage et analyses* (pp. 155-170). Paris : Vrin.
- GUCK, M. (2009). Fictions analytiques. In R. Campos, & N. Donin (Eds.), *L'analyse musicale, une pratique et son histoire* (pp. 281-297). Genève : Droz.
- GUÉRIN, M. (2016). Qu'est-ce qu'un médium artistique ? *Appareil* [En ligne], 17. DOI : 10.4000/appareil.2308.
- KALTENECKER, M. (2006). La satire et l'épître. *Circuit, musiques contemporaines*, 16 (1), 9-32. DOI : 10.7202/902380ar.
- KOESTLER, A. (2011). *Le Cri d'Archimède, la découverte de l'Art et l'art de la Découverte* [Trad. de G. Fradier.]. Paris : Les Belles Lettres.
- LACAZE, M.-F. (1984). *Le geste créateur en éducation musicale*. Issy-Les-Moulinaux : EAP.
- LEUBA, D., DIDIER, J., PERRIN, N., PUOZZO, I., & VANINI DE CARLO, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants. *Éducation et Francophonie*, 40 (2), 177-193.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJIMAN, S., & ZENASNI, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- SACCHI, S. (2016). *Les enjeux esthétiques dans le processus de création*. Paris : L'Harmattan.
- SCHERTENLEIB, G.-A., JOLIAT, F., & GIGLIO, M. (2011). *Approches culturelles, créativité musicale et dispositif multimodal de formation en éducation musicale. Rapport de recherche*. Bienne : HEP-BEJUNE. Repéré à : http://doc.rero.ch/record/31837/files/RR_GAS_FJ_MG_Appr_ducation_musicale_HEP-BEJUNE.pdf.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.
- SOULAS, B. (2008). *L'éducation musicale : une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- STEFANI, G. (1998). *Musica : Dall'esperienza alla teoria*. Milano : Ricordi.
- STEINCKE, D. (2007). *Bildgestaltendes Verstehen von Musik*. Würzburg : Königshausen & Neumann.
- WEBSTER, P. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-279). New York : Schirmer Books.

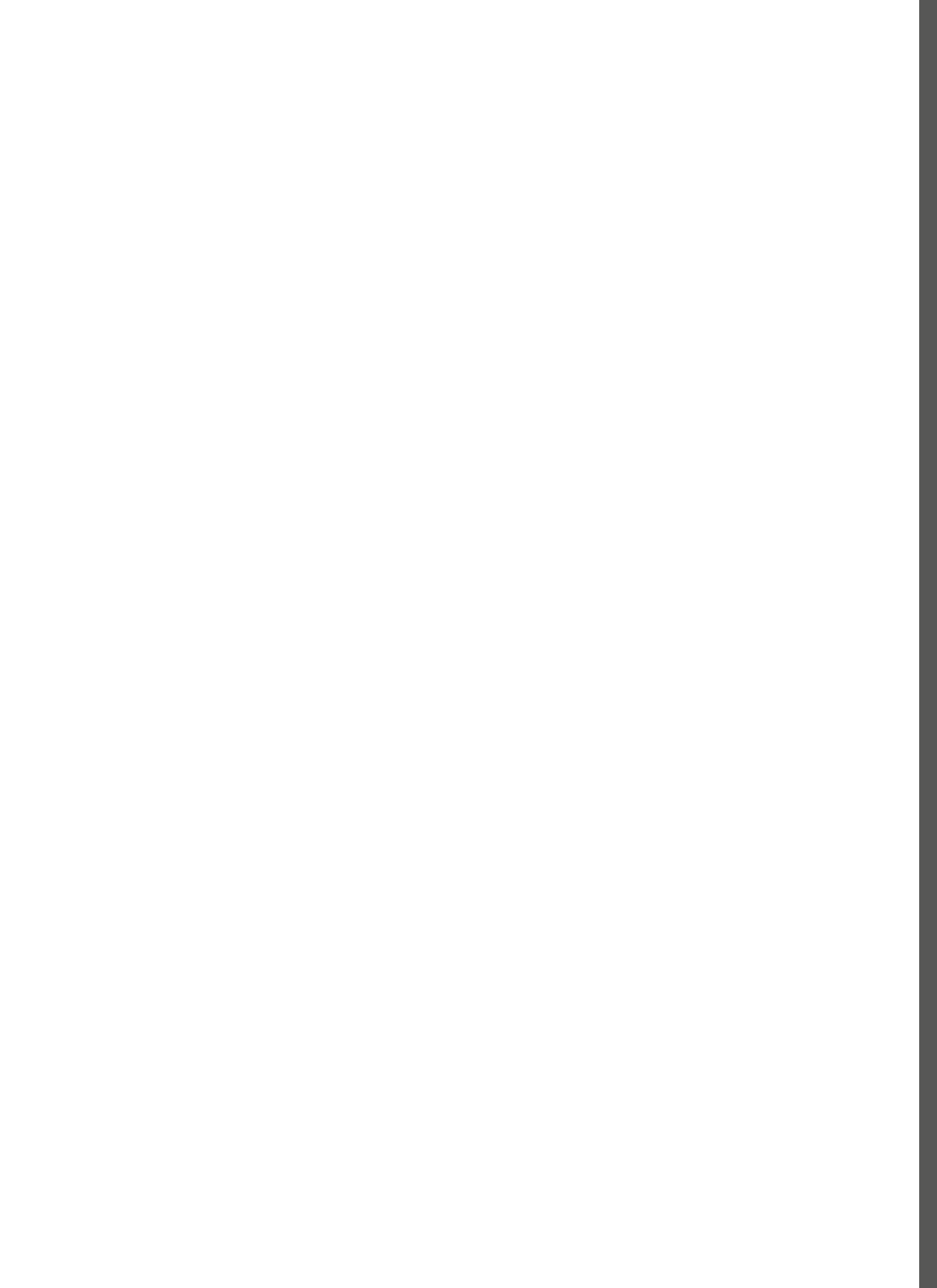


Témoignages

Témoignages

Les deux journées d'études (19 et 20 mai 2016) intitulées *Culture et création : approches didactiques*, organisées à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, en amont de cet ouvrage, ont pu faire émerger des échanges et des débats. Cette section de témoignages recueille les propos augmentés et révisés de quelques intervenants. Leurs traces amorcent des réflexions à partir de pratiques de formateurs et de formatrices en didactique qui articulent culture, création et transmission de savoirs. Anja Küttel et Vincent Marbacher questionnent la dimension culturelle convoquée dans des processus de création d'objets réalisés par de futurs enseignants dans le cadre de séminaires en activités créatrices et manuelles à la Haute École Pédagogique du canton de Fribourg. Dans le cadre de leur témoignage, ces deux formateurs font émerger deux visions complémentaires de l'enseignement et de la formation de cette discipline enseignée à l'école obligatoire en Suisse. Anja Küttel, didacticienne en activités créatrices et manuelles, propose une vision suisse alémanique qui s'appuie sur l'enseignement du design dans une tradition du Bauhaus. Elle privilégie une approche fonctionnelle, ergonomique et utilitaire de l'objet, orientée sur sa fonction d'utilité. Vincent Marbacher, didacticien en activités créatrices et manuelles, s'irrigue de sa propre pratique artistique et met en évidence une démarche plus artistique de l'enseignement de cette discipline. La vision romande qu'il propose valorise la fonction expressive, esthétique et symbolique lors du processus de création d'un objet. Nicole Goetschi Danesi est didacticienne en arts visuels à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Son témoignage s'irrigue de sa propre expérience artistique, de sa pratique d'enseignante et de formatrice, pour nous proposer une relecture du « musée de classe » dans lequel l'élève est positionné en tant qu'auteur à part entière de ce projet collectif. Apprendre à observer et à analyser une collection d'images pour une classe, c'est proposer une approche active de la culture qui fait émerger des expériences esthétiques. Par cette dynamique collective, l'élève se voit tour à tour expérimenter une

posture de collecteur, de chercheur, pour devenir dans un second temps créateur de nouvelles images. Tilo Steireif, didacticien en arts visuels à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud et artiste, présente un projet pédagogique sur le thème de *l'utopie* et questionne son apport pour la didactique des arts visuels. Ce projet a associé artistes, formateurs, enseignants et élèves pour donner lieu à une exposition artistique au Centre d'art contemporain de Genève en 2009 et au Kunstmuseum de Thun en 2010. En revenant sur ce projet pédagogique, Tilo Steireif met en évidence la création comme démarche émancipatrice de la pensée. De ce témoignage naît une réflexion qui décloisonne l'enseignement des arts visuels en amenant l'élève à repenser l'espace du quotidien et la relation au savoir qu'il génère sur lui.



Anja Küttel et Vincent Marbacher

Les cultures en dialogue
comme outils de la
pensée créatrice

Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice

Cultures, langues, environnements et représentations pour construire des dispositifs d'apprentissage au moyen de l'Art et de la Technologie à l'école

Anja Küttel et Vincent Marbacher

LES INFLUENCES ET LES DIFFÉRENCES CULTURELLES COMME OUTILS DE CRÉATION

Peut-on différencier un processus de création en fonction des influences culturelles, de la langue que nous parlons ? Les représentations de notre monde sont bien sûr diverses, d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre. De quelle manière, ces représentations influent-elles durant notre processus de création ?

Si la compréhension de la discipline scolaire, activités créatrices et manuelles¹⁰⁹, relève des mêmes différences culturelles, quelles en sont les conséquences disciplinaires et didactiques ? Existe-t-il une vision créative, plastique, esthétique, fonctionnelle ou expressive spécifiquement romande ou alémanique ? Existe-il une représentation des apprentissages liée à notre appartenance culturelle et linguistique ?

Faut-il choisir un seul regard, une seule identité pour créer ? Faut-il donc renoncer aux ressources culturelles de notre environnement parce que ces ressources seraient spécifiques à « l'autre » région linguistique ? Nous postulons qu'un dialogue entre les cultures romandes et alémaniques doit enrichir les perspectives d'enseignement des activités créatrices et manuelles. Les approches didactiques actuelles autour des constructions de compétences nous fournissent les outils pour œuvrer dans ce sens.

109. La discipline activités créatrices et manuelles est une discipline scolaire enseignée en Suisse romande qui regroupe les disciplines techniques à l'école obligatoire.

La création et le processus créatif apparaissent comme des notions accessibles et compréhensibles pour chacun et chacune d'entre nous. Nous pouvons cependant nous demander si les représentations de ces phénomènes sont vraiment comparables pour les acteurs et actrices du domaine des didactiques en Arts et en Technologie ou plus généralement dans le monde de la création.

Cette question trouve un écho dans la littérature scientifique qui se préoccupe de la créativité ou du processus de créatif (BONNARDEL 2006 ; LUBART *et al.*, 2003 ; GASSER, 2008). Les définitions et les développements autour du processus créatif relèvent de notions semblables ou dans tous les cas très proches. Dans tous les domaines qui se réclament de ces champs d'activités, les processus décrits sont les mêmes. Seuls, les objectifs de ces déroulements sont spécifiques des domaines d'application.

En y regardant de plus près, les pratiques de création convoquées dans un enseignement plurilingue permettent de soulever les questionnements suivants : quelle est l'influence de l'origine, de la culture, de la langue même des créateurs et créatrices ? Quelles sont les conséquences de ces différents points de vue créatifs sur l'identité et les mises en œuvre des disciplines artistiques et techniques à l'école obligatoire ?

À partir de nos pratiques de formateurs en didactique, nous proposons la construction d'un dialogue entre deux cultures, en forçant les représentations les plus stéréotypées, pour souligner les différences et les spécificités culturelles. Il émerge de ce dialogue une vision suisse alémanique, germanique même, dans une perspective analytique et fonctionnelle et, une vision romande, voire latine, dans une vision plastique, expressive et symbolique. Les objectifs de la discipline se trouvent ainsi mis en œuvre dans des parcours de création différenciés, par des regards et des références moins antagonistes que complémentaires. Puiser à ces multiples sources de création stimule et enrichit le projet, les apprentissages, les échanges... Restreindre les approches aux seules références valables dans son propre système de pensées, appauvrit et isole. Il s'agit de mélanger ici les représentations, les préconcepts, les démarches, les sources et les modèles..., mais aussi les manières de jouer, d'expérimenter, d'exprimer, de choisir, de présenter ou de partager.

De nouvelles perspectives de formes, de sens et de fonctions naissent de ces jeux. De nouvelles perspectives didactiques suivent ces expériences. Proposer des solutions pratiques, de nouveaux langages plastiques, des productions qui questionnent notre environnement et le monde contemporain loin des stéréotypes culturels, c'est construire des compétences authentiques...

Dans le cadre de séminaires en didactiques des activités créatrices et manuelles articulant pratiques de création et apprentissage des gestes professionnels destinés à l'enseignement, le thème de travail « Me présenter – Me protéger » a été confié aux étudiants en formation. Cette thématique, abordée dans toutes ses déclinaisons et tous les développements de sujet d'étude possibles, se révèle ainsi porteuse et féconde pour dépasser les frontières traditionnelles assignées aux activités créatrices et manuelles.

Ce thème nous sert ici à provoquer des réactions différenciées, à fonder des visions divergentes, à jouer et déjouer les stéréotypes. Pour reprendre la métaphore du laboratoire de recherche artistique et technique, il a pour fonction de tromper les attentes et d'apprendre aux étudiants à jongler avec les idées et à emprunter à la culture d'autrui ses meilleures cartes afin de détraquer les habitudes. Des solutions innovantes sortent bien souvent des collaborations interculturelles, originales et parfois pertinentes pour tous et toutes... et parfois valables dans des situations seulement personnelles. Ceci fait converger une mise en réseau des cultures et des pensées vers un système opérationnel.

APPROCHE D'UN PROCESSUS DE CRÉATION DANS UNE PERSPECTIVE ALÉMANIQUE

Anja Küttel¹¹⁰ privilégie la culture du design et l'influence omniprésente des principes du Bauhaus. Chaque processus de création emprunte aux procédés et aux théories du design : des objectifs et une direction de pensée très clairs, un sens de la fonctionnalité qui place formes et fonctions au centre de la recherche (GODAU, 2003 ; EMAMI, 2014).

Ainsi, les propriétés intrinsèques des matériaux en lien avec l'utilisation de l'objet, l'ergonomie, les spécificités et les possibilités techniques, et enfin les intérêts du groupe cible – celui qui devrait utiliser finalement l'objet créé – sont soumis à une profonde analyse préalable¹¹¹.

Il existe bien entendu de nombreux ouvrages de référence (BUTLER, HOLEND & LIDWELL, 2003 ; GAUS-HEGNER, 2007) pour soutenir cette démarche et optimiser, professionnaliser tous les aspects d'un processus de création

110. Anja Küttel possède une formation universitaire en design et technologie (Gestaltungstechnik) dans la tradition des anciens "Kunstgewerbeschulen" en Allemagne qui questionne la fonctionnalité des objets relative à ses utilités (voir deutscher Werkbund, Bauhaus).

111. Dans le cadre du séminaire en activités créatrices et manuelles, ayant comme thème *Me présenter – Me protéger*, les étudiants en formation d'enseignants généralistes ont été amenés à concevoir et à réaliser des objets permettant de représenter symboliquement, plastiquement, fonctionnellement et esthétiquement cette thématique. Les objets des étudiants romands étaient destinés aux étudiants suisses alémaniques, et inversement.

orienté vers un produit, une résolution de problème : les détails fonctionnels, les formes et les matériaux, et tout à la fin, peut-être, la personnalité de la créatrice ou du créateur, son avis, ses perspectives, son influence sur l'objet créé...

Tous les designers pourraient contredire ce point, ils et elles investissent beaucoup de leur personnalité dans les productions soumises à leur processus de création. À l'école cependant, dans une vision alémanique ou germanique de la discipline activités créatrices et manuelles, nous mettons l'accent sur le rapport des produits à la fonction. Le processus de création doit servir l'objet ainsi que les apprentissages de l'élève. Ce processus facilite le développement du savoir-être et donne lieu à une mobilisation des compétences orientées sur la résolution de problèmes et sur l'élaboration de produits dans une perspective plus professionnelle que personnelle. Ce sont naturellement des compétences valorisées et soutenues par les études Pisa (OECD, 2014) en lien avec une compréhension du monde et le développement de productions pertinentes pour la société et le monde contemporain.

VISION DE LA CRÉATION DANS UNE PERSPECTIVE SCOLAIRE ROMANDE

Pour Vincent Marbacher, la culture romande, sert bien souvent de caution culturelle aux projets menés à l'école. Il semblerait que tous les dispositifs d'enseignement, d'apprentissage puissent recourir à ces compétences culturelles pour acquérir le *vernis créatif*, social et contemporain qui pourrait leur manquer. Ainsi, il s'agit bien souvent de convoquer les aspects artistiques, personnels, émotionnels et expressifs qui doivent valoriser des travaux qui pourraient, sans cela, manquer cruellement de sens, d'attrait ou simplement d'intérêt.

Les aspects formels, matériaux, textures et couleurs sont d'abord engagés pour dire, pour exprimer un ressenti ou un avis. Il est donc peu courant de procéder à une analyse et à des recherches scientifiques en amont de la création. Les éléments des productions à élaborer devraient davantage relever de la personnalité du créateur ou de la créatrice. Ainsi, l'école romande privilégie bien souvent les aspects artistiques, plastiques et esthétiques aux données techniques dans l'enseignement des activités créatrices et manuelles.

ME PRÉSENTER – ME PROTÉGER : DES APPROCHES CULTURELLES CONCRÈTES POUR SOUTENIR ET DÉVELOPPER UN THÈME DE TRAVAIL EXEMPLAIRE

Les représentations de cette discipline, mais aussi les procédures installées pour développer un projet dans une culture ou l'autre, nous offrent des outils de création divergents et complémentaires. Ne pas choisir les éléments créatifs d'une partie ou de l'autre mais les mélanger, ne pas additionner les visions sur les processus mais plutôt les transformer, nous pousse à envisager un enseignement interculturel et transdisciplinaire, dans une logique de pédagogie de projet orientée sur la construction de compétences. Cette dynamique de création et d'apprentissage permet d'exercer les capacités transversales et d'acquérir des savoirs.

Dans le cadre d'un thème de travail tel que « Me présenter – me protéger », les ressources et les représentations personnelles prennent, dans une vision romande, une importance considérable en intégrant le corps, les émotions, les souvenirs, les histoires, éléments qui envahissent un espace d'expression. Dans une perspective alémanique ou germanique de la discipline, pour ce même thème de travail, les implications des matériaux, des formes, de l'ergonomie, de la science, de la technique sont telles qu'elles occupent tout le champ des possibilités d'apprentissage.

Les entrées sont multiples, alors pourquoi ne pas appliquer une vision émotionnelle pour analyser les techniques de construction ou les éléments statiques d'un dispositif de protection ? Pourquoi ne pas considérer les éléments techniques porteurs de structures comme objets expressifs et narratifs du dispositif ?

L'architecte Shigeru Ban¹¹² a proposé aux rescapés d'un séisme à Kobé, au Japon, d'opposer à leur peur panique des matériaux lourds, si meurtriers lors des tremblements de terre, des tubes de carton pour construire leurs abris. La représentation de ces tubes dans l'esprit des rescapés a permis de protéger toute une population du froid et de la pluie. La douceur de ce matériau, l'expression de la forme, la perception du plein et du vide a poussé Shigeru Ban à la conception de temples et d'églises avec ce même matériau. Le tube de carton est ainsi passé d'un matériau technique bienveillant à un matériau symbolique lié à la protection et à la reconstruction.

En revenant sur les productions réalisées par les étudiants romands, cette thématique « Me présenter – me protéger » a fait émerger des productions symboliques telles que le chapeau, le masque, le château fort. Les productions issues des étudiants alémaniques ont donné lieu à une tente, à une pèlerine, un casque... Quelle est cependant la force d'expression de

112. Repéré à <http://www.shigerubanarchitects.com/works.html#paper-tube-structure>.

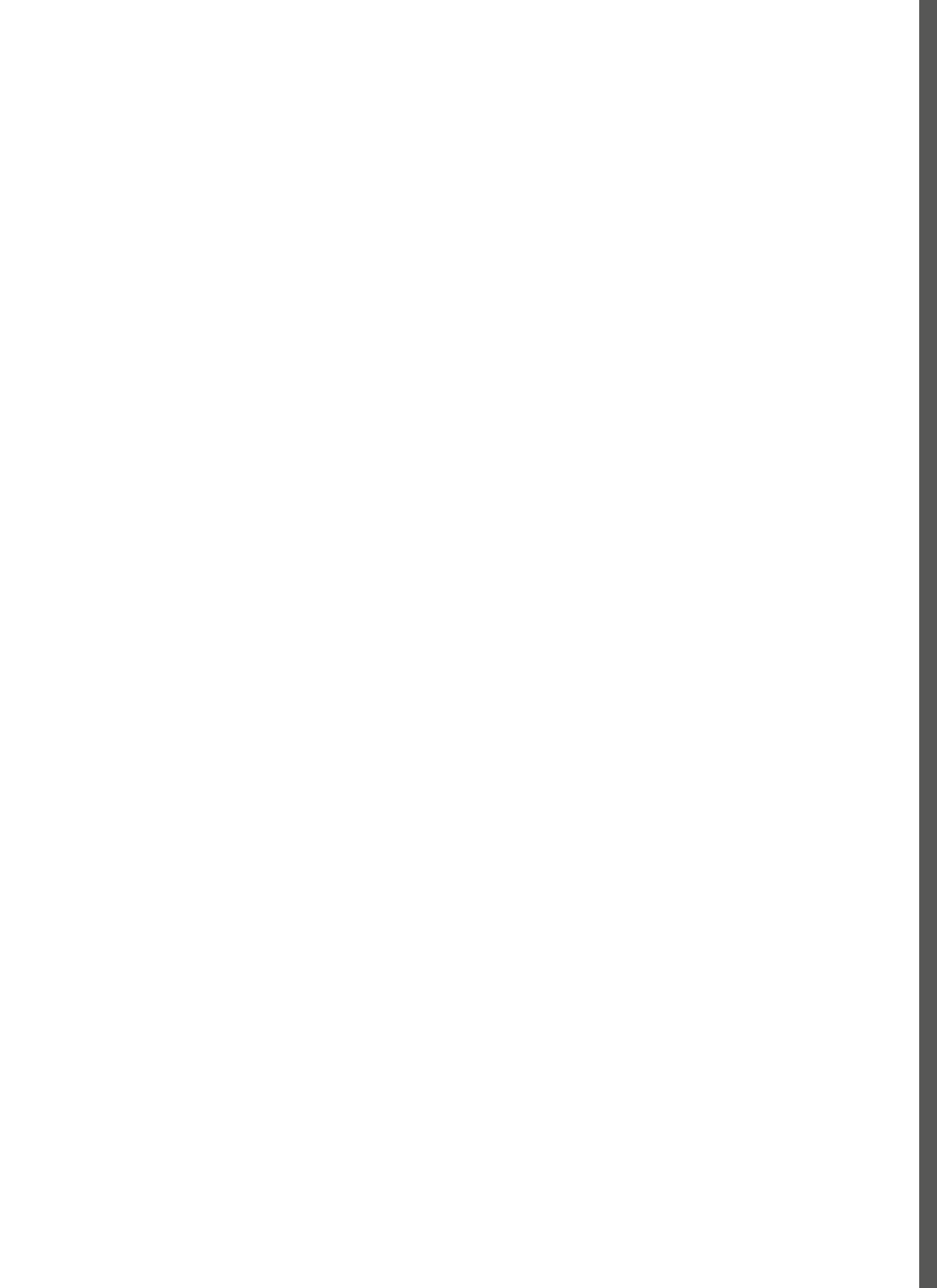
la pèlerine, les histoires que ce vêtement peut nous raconter, le personnage qu'elle va protéger ? Et de quels périls sera-t-elle le bouclier ? Un rempart contre la pluie seulement... vraiment ?

Quelles seront les données techniques et ergonomiques du masque ? Comment sera-t-il adapté à la forme du visage, aux mouvements spécifiques lors de son utilisation, aux contraintes de la météo... et du temps qui passe ? Quel est son principal objectif ? Faire peur, seulement... vraiment ?

Les cultures en dialogue se révèlent donc comme de formidables outils créatifs qui obligent à la différenciation, à un regard divergent, à des comparaisons, à des jeux de rôle, des échanges, des recherches, des discussions ou des débats ! Les cultures en dialogue donnent du sens aux processus de création et font comprendre bien mieux les multiples influences qui façonnent les productions techniques de design ou d'architecture. Aussi, nous comprenons que le domaine de l'expression n'est pas uniquement une donnée personnelle, que nous pouvons partager avec une communauté le sens et la signification de formes, de couleurs ou de matériaux. Les cultures sont une base solide et rassurante pour percevoir tout ce qui nous entoure. Elles ne se limitent pas à un réservoir d'idées ou de formes, mais fonctionnent comme le moteur d'une formidable machine pour comprendre le monde de demain et y prendre part.

Références

- AUTROTENTEAM PH FHNW (2015). *GestaltungsRäume*. Bern : schulverlag plus.
- BONNARDEL, N. (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.
- BUTLER, J., HOLDEN, K., & LIDWEL, W. (2003). *Universal Principles of Design: 100 Ways to Enhance Usability, Influence Perception, Increase Appeal, Make Better Design Decisions, and Teach Through Design*. Massachusetts : Rockford publishers.
- EMAMI, A. (2014). *360° industrialdesign Fundamentals of analytic prodcut of design*. Sulgen : Nigli Verlag. Repéré à https://issuu.com/niggli/docs/360___industrial_design_reading_sam.
- GAUS-HEGENER, H. (2007). *Gestaltungsräume schaffen*. Zürich : Pestalozzianum.
- GODAU, M. (2003). *Produktdesign: eine Einführung mit Beispielen aus der Praxis*. Bâlel : Birkhäuser.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJIMAN, S., & ZENASNI, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*. Vol. V. Pisa : OECD Publishing. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>.
- SHIGERU, B. (s.d). *Paper Tube Structure*. Repéré à <http://www.shigerubanarchitects.com/works.html#paper-tube-structure>.
- SPITZER, M. (2002). *Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin : Heidelberg.



Nicole Goetschi Danesi

Le musée de classe :
de l'instruction à la création

Le musée de classe : de l'instruction à la création

Nicole Goetschi Danesi

CRÉER ET CONNAÎTRE

L'ambition de l'école, avec les apprentissages, est de faire prendre conscience à l'élève de ses possibilités d'expression. Développer son désir et sa capacité de créer suppose que l'on encourage l'attitude de quête, de recherche, de découverte fondée sur le plaisir et l'effort. Attitude qui l'ouvrira aux arts et à la culture artistique.

En didactique des arts visuels, l'élaboration des formes implique l'acte et la perception visuelle, le travail de l'esprit et celui des sens avec le regard en premier lieu. Celui-ci interroge, confronte, compare, rapproche, oppose, évalue.

Le musée de classe devient ainsi l'instrument rêvé de cette tension fructueuse entre la réflexion et l'expérience, la contemplation et la manipulation, la culture et l'individu.

« *Le musée de classe est avant tout un outil qui ajoute aux pratiques artistiques des élèves une dimension culturelle et réflexive* », explique Claude Reyt (1988). Il invite à aller au musée en connaissance de cause et amène le visiteur à devenir conscient et créateur.

« Avec la récente introduction de l'histoire des arts dans les programmes, je pense que ce dispositif gagnerait à être redécouvert dans les classes. À la fois lieu de recherche où l'on trie, sélectionne, conserve et lieu où l'on donne à voir, le musée de classe peut devenir une véritable invitation au voyage dans l'histoire des arts » (TOUATI, 2009 : p. 30).

LA VISITE AU MUSÉE

Et si la visite d'un musée avec des élèves commençait en classe par la création d'un musée de classe ? La question, en guise d'hypothèse de travail, répond à une autre question plus large : comment aborder les œuvres d'art à l'école ? Comment s'y prendre, surtout si l'on veut éviter l'approximation, le désintérêt ou, pire, le rejet ?

« *Les paysans au musée* » de Benjamin Vautier (1867) pose littéralement le cadre de la réflexion. Les petites gens accèdent à la culture, à l'art. Le musée s'ouvre au peuple d'en bas. La famille endimanchée du tableau va au musée comme à l'église. Il y a quelque chose de sacré. La paroi recouverte de tableaux domine les bougres recueillis, silencieux.

La représentation de Vautier figure la relation asymétrique entre l'institution qui détient le savoir et le visiteur qui vient s'instruire. Cette relation, certes discutée et contestée peut encore s'imposer de nos jours, et imprègne, entre autres, le travail d'approche des arts visuels à l'école.

Pourtant, ces mêmes paysans sont curieux. Ils observent attentivement les toiles. Ils prennent leur temps. S'échangent quelques mots furtifs. Le jeune enfant de la famille se penche sur la barrière séparant les visiteurs des peintures. Son attitude exprime le désir de réduire la distance. De toucher presque les pièces. De passer par-dessus l'obstacle. Imperceptiblement, s'ébauche là l'approche qu'assume et développe le musée de classe. Celui-ci, en effet, renverse l'ordre établi, le maître qui transmet les connaissances aux élèves. Le musée de classe favorise plutôt l'activité autonome, personnelle et collective à la fois, des élèves confrontés aux œuvres, non plus simplement en face des œuvres. Cette orientation va ainsi à l'encontre de la passivité entretenue notamment par l'essor des visites guidées. Le musée de classe donne les moyens à celui qui le façonne de construire lui-même un lien original avec les objets d'art en dehors des balises officielles et des savoirs reconnus.

Il s'agit alors de renverser la démarche qui prescrit d'abord la visite au musée suivie par le travail en classe (PFENNIGER, 2017). Le musée de classe part de l'expérience concrète des élèves sur/avec les œuvres pour finir au musée, si le cadre temporel et organisationnel de l'école le permet.

Ce retournement s'inscrit en outre dans la volonté didactique de stimuler la création chez les élèves. En effet, apprendre c'est aussi, sinon avant tout, agir. Autrement dit, si l'école a pour mission de former l'élève, le parti pris ici est que l'œuvre peut aussi transformer son récepteur.

ŒUVRE ORIGINALE OU REPRODUCTION ?

Un musée vivant doit-il s'appuyer sur la conservation d'un objet « irremplaçable » ou, *a contrario*, comme le proposait André Malraux dans son Musée imaginaire, l'institution doit-elle reposer sur un inventaire qui n'a pas hésité à arracher le musée au bâtiment, à lui retirer son rôle d'écrin ou de précieux reliquaire pour recourir à un procédé tout symbolique de rassemblement des objets (MALRAUX, 1965) ? Autrement dit, peut-on recourir aux reproductions ?

Cette question provocante est à l'origine du musée de classe. Ce dernier, laissant la réponse ouverte, dépasse le clivage entre l'original et sa réplique, entre l'unique et la copie.

« *J'ai dit à Picasso que le vrai lieu du Musée imaginaire est nécessairement un lieu mental* », rappelle Malraux dans *La Tête d'obsidienne* (MALRAUX, 1974 : p. 123). Dans ce lieu mental, seul compte l'œuvre, peu importe qu'elle soit « vraie ou fausse ».

Le musée d'André Malraux est un immense éventail de formes inventées (MALRAUX, 1965). Il réunit un nombre de plus en plus étendu d'œuvres de toutes catégories. Il suscite la comparaison ou le dialogue par des rapprochements inattendus. Le musée, dans cette optique, est à la fois un lieu de mémoire, un lieu didactique, un lieu mouvant, un atelier où la présence ou l'absence de l'œuvre originale importe peu.

Il s'ensuit que la perte de l'original est compensée par le dialogue entre les œuvres qui constituent le musée et les associations d'idées que cette rencontre suscite.

Pour Didi-Huberman (2013), le fait de regarder les images consiste à ne pas les garder. Il s'agit encore moins de les garder deux fois (re-garder). Au contraire, il convient de ne rien garder face à leur puissance et de laisser ouverte la bouche des images, notre bouche (DIDI-HUBERMAN, 2013)¹¹³. C'est le destin du musée de classe, laisser les œuvres et les élèves bouche bée.

L'IDÉE DE MUSÉE DE CLASSE

Selon Jean Baudrillard (1968), l'acte de collectionner trahit une propension naturelle à ramasser, amasser, manipuler, ranger, classer. Posséder, manipuler, échanger, c'est une façon de créer un lien avec l'image matérielle. Une manière, en définitive, de s'appropriier la culture. Quand l'image n'est que reproduction ou copie, il est possible d'intervenir directement sur

113. Vidéo en ligne. Repéré à <http://www.louvre.fr/l-album-de-l-art-l-epoque-du-musee-imaginaire-par-georges-didi-huberman>.

celle-ci en la transformant, en la malaxant, en la déchirant sans craindre la sanction de l'autorité qui interdit de toucher aux œuvres d'art, même si les artistes ont largement joué avec cet interdit depuis plus d'un siècle. La possibilité de violer la sacralité de l'œuvre ouvre néanmoins la voie vers le musée de classe tel que nous le concevons.

QU'EST-CE QU'UN MUSÉE DE CLASSE ?

Le musée de classe, concrètement, c'est une collection d'images pour une classe. À partir de cette amorce, une pratique enseignante se développe entre culture et création.

Le musée de classe encourage les étudiants à regarder, sentir, repérer les formes, à comprendre leurs relations et leur fonctionnement, à faire la différence entre les objets et leurs images. Il les amène à se familiariser avec des images, des objets, des reproductions d'œuvre, d'époque, d'origine, de genre et de style différent. Il s'agit d'une approche sensible, cognitive et culturelle fondée sur l'éducation au/du regard.

De l'analyse des œuvres, on aboutit à leur sélection, puis à une collection. Jamais figée. La collection doit rester vivante, évolutive, car elle s'articule sur le travail et la recherche.

Toujours selon Jean Baudrillard (1968), il existerait trois types de collectionneurs.

- Le collectionneur : il veut tout posséder et tout connaître.
- L'amateur : il recherche la perfection. Il choisit la diversité plus que la quantité dans une série.
- Le curieux : il est animé par intérêt pour ce qui est rare, unique, que les autres n'ont pas.

Cette taxinomie suggère trois démarches possibles avec les étudiants :

- Collectionner des objets du même type, suivant le principe d'accumulation.
- Sélectionner à l'intérieur d'une catégorie des objets différents pour leur nuance/leur matière/leur forme : le principe est celui de l'exclusion.
- Rechercher l'insolite, l'étrange. Le principe, c'est de ne pas en avoir. On s'appuie sur la trouvaille, le choc, l'inattendu.

À partir de ce « patrimoine », individuel ou collectif, le musée de classe navigue entre quatre dimensions : affective, plastique, didactique et culturelle des œuvres.

Une approche affective

Par les sens, il s'engage un rapport physique à l'objet artistique – perception de la taille réelle, des couleurs, de la touche, de la texture, de l'environnement, de la lumière, des personnes avec qui on voit l'œuvre. On peut les sentir, en faire l'expérience. Les émotions peuvent alors surgir. On les laissera parler. Les œuvres suscitent l'envie de raconter et d'écouter des histoires, leurs histoires. Il s'agit d'entrer par ce biais dans l'image dépassant les stéréotypes et les archétypes, les discours savants. Un lien se crée entre l'image et le manipulateur de celle-ci, entre la reproduction d'une œuvre et l'individualité du récepteur.

Une approche plastique

Le musée de classe incarne le lieu privilégié du faire. Lieu qui suscite la rencontre concrète, matérielle, technique avec l'œuvre. On manipule, on décompose, on recompose, profitant de la liberté totale du travail avec des copies ou des reproductions. L'approche plastique se questionne sur la forme et la technique, et les notions liées à la discipline des arts visuels apparaissent inévitablement. Un vocabulaire spécifique à la description d'une image se pose ainsi.

Une approche culturelle

Ici, on s'interroge sur le sens et les usages de l'œuvre reproduite. On renoue le fil des expériences personnelles, de groupe avec l'Histoire de l'art. On convoque les artistes, les critiques, les auteurs pour replacer les découvertes, les enseignements du musée de classe dans les courants artistiques, culturels, sociaux, etc., qui marquent les époques, alimentent la réflexion, suscitent les débats.

Une approche didactique

On revient à l'école. À apprendre à apprendre. Comment, à partir de l'expérience affective plastique et culturelle des œuvres, communiquer avec autrui, pair ou élève ? On façonne les outils et les méthodes destinés au travail en classe, au travail d'autres musées de classe.

Finalement, le musée de classe est un fond d'image, une classification, une collecte, un inventaire :

- Où l'on peut agir sur, avec les œuvres pour en faire l'expérience,
- Où l'on peut devenir créateur,
- Où l'on s'approprie un modèle, des instruments de transmission et d'apprentissage,
- Où l'on prend conscience de la substance historique et culturelle des œuvres.

L'EXEMPLE D'UN DOSSIER PÉDAGOGIQUE AVEC UN MUSÉE DE CLASSE COULEUR

C'est dans cette optique que s'est construit le document pédagogique patrimoine « Haut en couleur » de la structure École-Musée, issue du Département de la formation de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud (DFJC, 2015).

Ce dossier propose un véritable parcours dans l'environnement culturel de notre région en trois parties :

- Une promenade dans le temps avec une multitude d'informations sur les couleurs,
- Un portfolio de trente œuvres avec des interrogations, des activités et des propositions pour la classe,
- Des suggestions pour découvrir les œuvres dans leur contexte et saisir l'opportunité de l'œuvre originale.

Le porte-portfolio, musée de classe autour des diverses collections du canton, regroupe des œuvres de multiples provenances sous le focus de la couleur. La couleur est donc questionnée, commentée, mise en action ou mise en geste. Cette collection permet de mettre en lien la cape rouge de la performance des super-héros de l'artiste contemporain Massimo Furlan avec la cape de St-Martin, un vitrail de Biéler (1900) de l'église St-Martin de Vevey ou du manteau de la Vierge du cercle de Quentin Metsys (vers 1525) de la vierge à l'enfant du Musée cantonal des beaux-arts de Lausanne. D'un point de vue didactique, nous pouvons ainsi aborder l'histoire du Chaperon rouge en ouvrant le propos sur l'usage et les histoires du rouge.

Avec ces différentes propositions, chaque étudiant et chaque manipulateur de cette série de reproductions d'œuvre peut construire son chemin et ses propres références culturelles.

Il projette ses perceptions de l'œuvre et découvre de nouvelles images qu'il aura envie de découvrir dans un contexte scolaire ou personnel. La démocratisation de ses connaissances passe par l'impulsion du musée de classe. Ce dispositif permet à l'enseignant de devenir créateur pour que l'élève à son tour devienne un auteur.

CONCLUSION

Vécu, construit de cette manière, le musée n'est plus un lieu inanimé, malgré la crainte exprimée par André Malraux (1965). Le musée joue plutôt le rôle de témoin, de courroie de transmission des savoirs et des formes. Il reprend vie au sein de la classe et d'une pensée collective ainsi qu'au sein de l'étudiant et de son individualité.

Le musée de classe comble la nécessité de conserver, de rassembler, de thésauriser. Il stimule l'intérêt porté au monde, la recherche de nouvelles pistes, la divergence des idées. Il exacerbe la capacité de nouer des liens. Il entraîne au choix. Il exerce la notion de série, de nombre, de variété. Le musée de classe nourrit la connaissance du patrimoine en tant que bien commun. Il valorise l'ouverture aux autres. Il communique par « l'exposition » du travail dont il est issu. Le musée de classe est une sorte de révélateur. Il rend perceptible ce qui est difficile à repérer, ce qui est caché. À l'heure d'un flux d'images virtuelles, les reproductions se matérialisent et se prêtent au jeu.

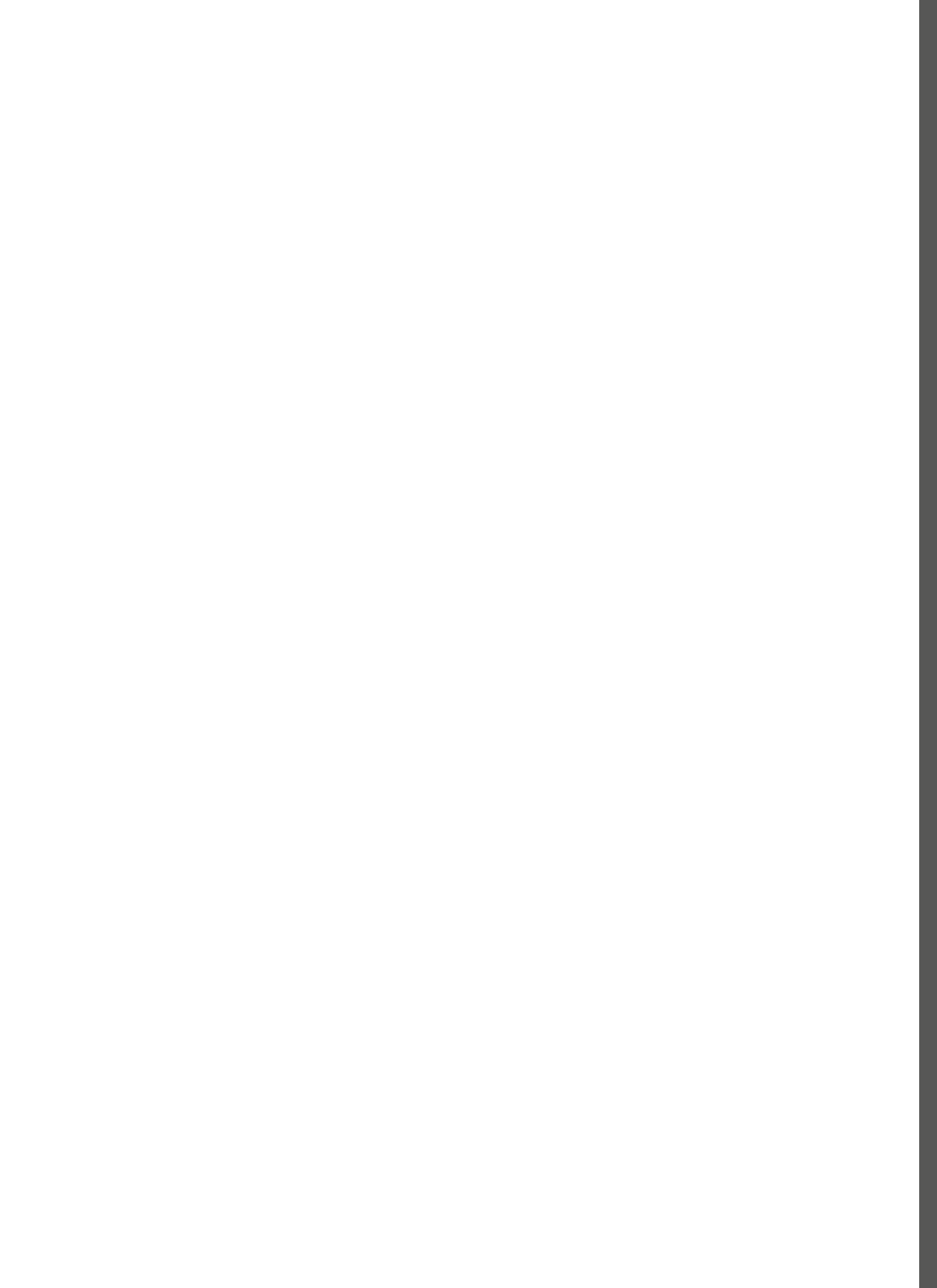
Au bout du compte, le musée de classe s'édifie avec les mains, l'esprit, la parole et les sentiments de ses créateurs. Chacun bâtit son propre musée : l'étudiant puis la classe. Ensuite, on pourra partir au musée, le « véritable », ou pas, et découvrir l'original.

Références

- BAUDRILLARD, J. (1968). *Le système des objets*. Paris : Gallimard.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2015). *Patrimoine Haut en couleur, canton de Vaud*. Lausanne : Service des affaires culturelles.
- DIDI-HUBERMANN, G. (2013). *La reproductibilité de l'Art et l'ouverture du champ imaginaire* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.louvre.fr/l-album-de-l-art-l-epoque-du-musee-imaginaire-par-georges-didi-huberman>.
- MALRAUX, A. (1965). *Le Musée Imaginaire*. Paris : Gallimard.
- MALRAUX, A. (1974). *La tête d'obsidienne*. Paris : Gallimard.
- PFENNIGER, M. (2017). L'art de regarder les œuvres d'art ou leçons d'artistes. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (Eds.). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche* (pp. 17-30). Louvain : EME.
- REYT, C. (1988). *Le musée de classe, une ouverture sur l'imaginaire*. Paris : Armand Colin.
- TOUATI, R. (2009). *Animation & Éducation*, 211-212, 30-32. Repéré à http://animeduc.occe.coop/spip.php?page=sommaire_revue&id=211.

Images

- BENJAMIN, V. (1867). *Les paysans au musée* [tableau, huile sur toile, 84 cm x 104 cm]. Lausanne : Palais, Rumines, Collection du Musée cantonal des beaux-arts de Lausanne.
- GOETSCHI DANESI, N. (2015). *Musée de classe couleur* [tableau, encre de couleurs et stylo, 29,7 cm x 42 cm]. Lausanne : Haute École Pédagogique Vaud.



Tilo Steireif

Imaginaire et critique
de l'expérience en arts :
l'école utopique
comme monde imaginé

Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé

Tilo Steireif

*« L'imaginaire est la science exacte des solutions possibles. Il n'est pas un monde parallèle laissé à l'esprit pour le dédommager de ses échecs dans la réalité extérieure. Il est une force destinée à combler le fossé qui sépare l'intériorité de l'extériorité »
(VANEIGEM, 1967 : p. 280-281).*

INTRODUCTION

L'utopie en arts nous autorise pendant un temps à relativiser l'expérience de l'adulte. Elle accueille une démarche libre des élèves qui engagent leur responsabilité dans la constitution des choses et nous conduit tous à questionner un environnement déjà construit, mais qui potentiellement pourrait être transformé, amélioré. La création en arts développe ici, à travers l'imaginaire, « des solutions possibles » comme l'explique Raoul Vaneigem (1967) : une sorte de spéculation fédérative des mondes imaginés. Mais pour que ces spéculations individuelles puissent toucher un public, encore faut-il que l'école s'ouvre à l'extérieur.

« La maison bibliothèque » a été conçue comme un lieu d'exploration sur l'éducation et l'utopie dans le but de promouvoir une pédagogie du projet. Elle devait accueillir des travaux d'élèves autour de la thématique de l'utopie.

La maison bibliothèque avait donc un rôle à la fois symbolique – donner la possibilité à des enfants et des adolescents de s'adresser à des adultes – et artistique – mettre en évidence des objets, des dessins, des plans et des maquettes ainsi que des commentaires qui concentraient le point de vue de chacun sur son projet.

La mise en commun des projets dans un espace d'art contemporain a permis de valoriser les propositions des élèves. Les compétences réflexives visées se sont élaborées dans un processus qui partait d'un travail sur l'imaginaire attaché à la vie quotidienne : comment se servir de l'imaginaire pour développer une position d'auteur, comment participer à une vision de l'environnement construit, comment élaborer un questionnaire plus large sur la participation à une perception critique et imaginaire de son environnement scolaire.

Dans le cadre d'une invitation à l'exposition « Utopie et quotidienneté, entre art et pédagogies », il était question des pratiques collaboratives entre artistes et enseignants. Cette expérience engagea une analyse sur le rôle de la didactique des arts visuels comme plateforme à une réflexion qui part de l'imaginaire pour appréhender l'espace construit et qui offrait aux élèves le moyen de produire, à destination d'un public averti au sein d'une exposition d'art contemporain, un monde des possibles. Notre démarche artistique proposait aux enseignant-e-s de laisser les élèves concevoir une utopie au sein de l'école et de tester la capacité de l'institution scolaire à se redéfinir, à se réinventer par ses usager-ère-s, que ce soit les apprenant-e-s ou les enseignant-e-s¹¹⁴.

Nous avons pris le parti de créer une architecture en bois, « la maison bibliothèque », réalisée par l'artiste anglais Nils Norman et qui s'inspire des recherches de John Dewey au début du xx^e siècle et plus particulièrement de son livre de 1915, *Schools of to-morrow*, (DEWEY & DEWEY, 1915) : une investigation des utopies scolaires en termes de pédagogie, de construction et d'approches didactiques. En s'appuyant sur le livre de Jakob Robert Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire* (1979), il s'agissait de trouver des exemples d'expériences d'autonomie au sein de l'école¹¹⁵, notamment le choix du curriculum ou l'ouverture des classes pour donner le choix des enseignant-e-s aux élèves. Parmi les exemples

114. C'est lors de son premier voyage au CIRA (Centre international de recherche anarchiste) avec Microsillons au mois de mai 2009 qu'il m'a été proposé de créer un groupe de travail mettant en pratique certaines idées de la pédagogie alternative dont de nombreux ouvrages sont disponibles au CIRA. Mon intervention en classe permettait de faire découvrir aux élèves des utopies réalisées, dont deux encore d'actualité. Je ramenais des reportages sur deux écoles : l'école CEIS de Rimini (Centro Educativo Italo-Svizzero) et l'École d'Humanité de Goldern. Chacune des écoles se distingue nettement de l'école obligatoire par la suppression des notes, la recherche de l'autonomie de l'enfant dans ses activités. Ces deux écoles se préoccupent du libre mouvement des enfants/adolescent-e-s. Les deux structures sont soucieuses de construire une identité de l'école par ses propres occupants – partage des tâches quotidiennes, vision d'une communauté au sein de l'école, aides mutuelles dans les apprentissages...

115. Schmid évoque les écoles allemandes avant et après la Première Guerre mondiale et qui inspireront beaucoup Célestin Freinet (SCHMID, 1979).

de fiction présentés aux élèves, nous avons montré des extraits de films : *Harry Potter* de Chris Columbus (2001) pour l'architecture de l'école ; *KES* de Ken Loach (1970) pour l'expression en classe sur la vie quotidienne.

D'un point de vue didactique, afin de mieux cerner la construction, la perception et la critique de l'environnement construit, nous nous sommes basés sur deux ouvrages : celui de Colin Ward et Eileen Adams, *Art and the built environment*, ainsi que celui de Colin Ward et Anthony Fyson, *Streetwork: the exploding school*. Les deux livres évoquent l'environnement construit, à étudier par un regard artistique, et l'appropriation de l'espace public comme expérience éducative pour enfants et adolescents. La discipline des arts visuels devait permettre par son enseignement spécifique, potentiellement informel, pluriel et expérimental, de s'engager dans une pratique critique sur l'école, d'étudier l'aménagement et l'organisation du point de vue de l'élève. Ainsi, l'école prédéterminée et tout organisée par le monde des adultes était remise en question et volontairement mise en perspective par une pratique de l'objet construit – sous forme de maquette, de plan, de système organisationnel, d'objet¹¹⁶.

SE DÉBARRASSER DE L'EXPÉRIENCE DE L'ADULTE

Walter Benjamin, dans un essai sur la conception de l'expérience (BENJAMIN, 1913), revient sur ses années de jeunesse et y critique l'expérience que l'adulte lui impose. L'expérience serait sans expression, impénétrable et toujours la même – celle de l'adulte. Selon Benjamin (1913), la culture de la jeunesse permettrait de se débarrasser de la grise et surpuissante expérience de l'adulte, celle qui annonce la banalité de la vie pour engager un véritable renouveau culturel par la jeunesse. La banalité du monde adulte serait, selon lui, la résultante d'un manque d'idées, de la petitesse du projet de vie bourgeoise, cette vie, effaçant « *l'ivresse enfantine qui précède la longue sobriété de la vie sérieuse* » (PULLIERO, 2005 : p. 169)¹¹⁷.

Dans le domaine de l'architecture, ce désir d'émancipation d'un monde immuable se réaliserait selon Le Corbusier par la destruction obligée et la reconstruction à neuf. Mais au moment où Le Corbusier opère « *une destruction du temps dans l'espace* » par ses idées, Lewis Mumford (1951) dans *Art and Technics*, estime au contraire que le domaine artistique tend

116. La maison bibliothèque est une expérience proposée par Nils Norman et Tilo Steireif sur l'impulsion du groupe Microsilons en collaboration avec Katya Garcia-Antón, directrice. Elle fut présentée au Centre d'art contemporain de Genève en 2009 et au Kunstmuseum de Thun en 2010 sous la direction de Helen Hirsch.

117. Dans cet extrait, Pulliero traduit le texte de Benjamin « *Erfahrung* » de 1913, paru dans *Der Anfang, Zeitschrift der Jugend*, octobre 1913. Berlin-Vienne : Ed. G. Barbizon et S. Bernfeld, p. 169.
Dans cette revue pour la jeunesse, Benjamin signe sous le pseudonyme Ardor.

plutôt à élaborer de nouvelles formes de vie – « *begetting fresh forms of life* » (MUMFORD, 1951 : p. 25) – en transcendant les besoins immédiats de l'individu et de la communauté. Pour Mumford (1951), il n'est pas question de destruction, mais de nouvelles formes d'universalité créées par un haut degré d'individuation qui accepteraient les références culturelles existantes.

En regard de l'école caractérisée en tant que lieu de vie et d'apprentissage, notre projet tenta donc de développer dans divers projets une lecture du monde quotidien tant construit qu'organisé afin de créer un lieu de discussion et de recherche. L'utopie était à la fois présentée et définie comme « *le lieu qui est nulle part et lieu du bonheur* ». Celle-ci inclut simultanément l'idée de fiction et d'action permettant de déterminer avec des élèves, un changement possible pour le bien de soi et des autres. Ainsi, l'utopie nous a conduits à conquérir la vie comme un territoire à s'approprier ; un lieu de transformation du réel par l'imaginaire. Cette utopie partagée dans un dialogue entre pairs était aussi un acte de résistance aux fatigues quotidiennes – devoirs-tâches-contraintes – en suggérant une exploration du territoire, de l'imaginaire et de la fiction. L'entrée de la thématique par le biais artistique permettait aussi de mettre l'accent sur la subjectivité, l'intérêt pour la nouveauté, le singulier et l'extravagant.

LA MAISON BIBLIOTHÈQUE

Le projet *Utopie et Quotidienneté* a mobilisé huit enseignant-e-s et dix classes du secondaire (adolescent-e-s âgé-e-s de 13 à 16 ans), une enseignante du primaire avec sa classe de 3^e année avec des enfants de 8-9 ans, ainsi qu'une enseignante et sa classe d'école enfantine.

En parallèle au projet *Utopie et Quotidienneté*, plusieurs activités rassemblées sous le thème de l'utopie et de l'école ont alimenté la maison bibliothèque. Nils Norman et moi-même avons constitué des archives sur les pratiques éducatives alternatives et sur les écrits d'adolescent-e-s et d'étudiant-e-s¹¹⁸. La maison bibliothèque prenait la forme d'une place de jeu construite en bois où les archives ainsi que des reportages sur l'éducation alternative côtoyaient les travaux des élèves¹¹⁹. Cela nous a conduits à

118. Lorsque le Centre d'art contemporain proposa à Nils Norman de participer à l'exposition « *Utopie et quotidienneté* », il avait l'intention de mettre en évidence une partie des archives du CIRA (Centre international de recherches sur l'anarchisme) basé à Lausanne.

119. Voici la liste des projets : « La maison idéale » (John Didier, collège de La Planta, Chavannes-près-Renens, classe spéciale) ; « Faisons nos horaires » (Aude Ramseier, Arzier) ; « Arts visuels hors les murs » (Nicole Goetschi Danesi, collège de Bethusy, Lausanne) ; « Architecture et utopie scolaire » (Claire de Buren, Cossonay et Jérôme Bichsel, Genolier) ; « L'École d'Humanité de Goldern » (école alternative basée sur la pédagogie

développer dans la quasi-totalité des classes – à l'exception d'une seule – la thématique de l'utopie partagée puisque l'école nous semblait également produire une forte mémoire collective autour des histoires des classes tout au long de la scolarité.

Elle comportait trois parties : les archives sur l'éducation alternative du CIRA¹²⁰ ; un espace dédié aux élèves et à leurs travaux¹²¹ ; enfin la vocation de la bibliothèque a été de donner aux élèves un espace pour déposer leur projet et les montrer sous forme d'archives au monde adulte dans un espace d'art parmi d'autres propositions¹²².

La maison bibliothèque fut exposée au Centre d'art contemporain de Genève et au Musée des beaux-arts de Thun. Les écoles alternatives – nouvelle, active, moderne, communautaire – furent intégrées dans notre dispositif comme des références culturelles qui font émerger une autre définition de l'école. De plus, elles renvoient à un questionnement sur le rôle humaniste et démocratique de l'école avec une visée anti-utilitariste et anti-autoritaire¹²³.

Dans le cadre du projet *Utopie et Quotidienneté*, Microsillons¹²⁴ avaient élaboré une série de réflexions dans l'exposition à partir de cinq verbes et des questions¹²⁵ : « GUIDER ? [...] D'autres types de relations enseignant-apprenant peuvent-ils être expérimentés par les moyens de l'art ? CAPITALISER ? Quels outils faut-il développer pour sortir de la logique de ce que le pédagogue Paulo Freire qualifie d' "éducation bancaire" ? ÉMANCIPER ? Les pratiques

de Paulus Geheeb) avec des photographies et des interviews réalisés par deux élèves résidentes de 15 ans (Saskia et Luise). Reportages filmés sur les utopies réalisées : l'école-village du CEIS (Centro Educativo Italo-svizzero) à Rimini, initiée par Margherita Zoebeli. Un film documentaire présente sous le titre « *Pédagogie libertaire, utopie et écrits de lycéen-ne-s* » les archives de la bibliothèque du CIRA (Centre international de recherches sur l'anarchisme).

120. Centre international de recherche anarchiste à Lausanne, avec notamment des écrits d'adolescents archivés et une vidéo documentaire avec une interview de Marianne Enkell et Frédéric Deshusses sur « *Qu'est-ce l'utopie dans l'éducation anarchiste ?* ».
121. Avec la participation de formatrices/formateurs de la HEP (qui sont enseignant-e-s en arts visuels et enseignantes généralistes) : Nicole Danesi Goetschi, John Didier, Claire de Buren, Aude Ramseyer, Carmen Zimmermann et Jérôme Bichsel ; un espace cinéma permettant à chaque élève de présenter ses travaux par des reportages auto-réalisés sous forme de petits films à partir des photographies des travaux commentés par les élèves. Plus de deux cents élèves ont participé au projet, des élèves de 7 à 8 ans de l'école primaire d'Arzier, des élèves de 13 à 15 ans des écoles de Bethusy, Chavannes-près-Renens, Chexbres et Genolier. Des élèves de l'École d'Humanité de Goldern, une classe de l'école enfantine de Hohmadpark (Thun).
122. Damon Rich (New York) et Oscar Tuazon (Paris), en collaboration avec des habitants et associations du Lignon, une cité de plus de 6 000 habitants. Trafo. K (Vienne) et Gabu Heindl (Vienne), en collaboration avec la classe de 8^e de la Deutsche Schule, Genève.
123. Notre travail coïncidait avec des votations à Genève, celles du 17 mai 2009, qui ont montré très clairement que la population ne voulait plus d'une école qui affirme la compétition entre élèves. L'initiative a par la suite été refusée. Mais en étudiant d'autres modèles d'école alternative, nous avons constaté que ces écoles mettent aussi l'accent sur l'efficacité de l'apprentissage (école Ferrer, Freinet, école active, école d'Humanité, etc.).
124. Composé de Guarino-Huet Marianne et Desvoignes Olivier.
125. Élaborées par Guarino-Huet et Desvoignes. Synthétisées et présentées ici sous forme de questions. Repéré à <http://www.microsillons.org/utopieetquotidiennete/documents/addendum.pdf>.

artistiques ou l'action pédagogique ont-elles la faculté d'émanciper, de libérer et de "donner du pouvoir" ? ALIGNER ? [...] Quelle est la validité du standard dans le domaine éducatif et artistique ? DÉSCOLARISER ? [...] Des institutions peuvent-elles servir comme lieux d'échange à la place/pour l'école ? Quelles sont les différentes manières pour l'institution artistique de se positionner par rapport au système scolaire ? »

LA CRÉATION AU SERVICE DE L'ÉMANCIPATION DE LA PENSÉE

Les divers projets accompagnés dans les classes avaient été discutés avec les enseignant-e-s en amont du projet. Les thèmes abordés allaient de la construction d'une maison utopique en partant de l'espace familial – ce projet fut réalisé en terre chamottée – jusqu'à la possibilité d'imaginer une autre école.

Une enseignante d'une classe de 3^e année de primaire, avec des enfants âgés de 6 et 7 ans, proposa de thématiser le temps de travail, laissant les élèves organiser l'horaire de la classe. Il s'agissait de modifier les horaires d'une journée à l'école en discutant entre eux des apprentissages désirés, de la durée de ceux-ci, ainsi que du découpage du temps dans une journée scolaire. Les discussions par groupe furent mises en commun et lors d'une journée spéciale, le programme désiré fut appliqué avec un horaire complètement éclaté : yoga, apprentissage des langues, foot, sciences expérimentales, lecture...

Une enseignante au collège tenta de mettre les élèves en situation nomade, en proposant des cours hors les murs pendant six semaines. La thématique de l'architecture scolaire idéale a été mise en place dans un projet interdisciplinaire au collège où des élèves pensaient, transformaient, redéfinissaient selon leurs critères ce que l'école devait être pour eux. L'utopie en architecture fut le centre de la démarche des enseignant-e-s. Enfin, dans une classe d'école enfantine, fut abordée la question de la transmission des connaissances d'une génération à l'autre par la thématique du jeu. Les élèves de 4-5 ans ont récolté oralement, expliqué et ensuite joué avec les jeux de leurs parents et grands-parents. Puis, lors d'une fête dans et autour de l'école, ils ont partagé leurs compétences avec les membres de leurs familles et celles de leurs camarades en jouant aux jeux récoltés et mis en place. Cette idée fut trouvée à l'école CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero)¹²⁶ de Rimini. Cette école a la particularité d'être

126. Sola A., (2015). *Il centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Repéré à <http://www.educareallaliberta.org/il-centro-educativo-italo-svizzero-di-rimini/>

construite comme un village autour des ruines romaines de la cité suite à un reportage¹²⁷. Elle incite les parents à participer aux activités de leurs enfants en restant sur place – un panneau indique quels parents ont joué et combien de temps avec leurs enfants ou la classe – ; d'autres panneaux mettent en évidence des slogans pour une école conviviale, coopérative. Des citations de Freinet, Montessori ou Ferrière sont présentes dans l'école. Celle-ci a instauré une place du village dans une logique de place des fêtes – décorée par des petits rubans de couleurs. L'école propose également une sorte de maison-cuisine en brique à l'allure d'une maisonnette adaptée aux proportions des enfants âgés entre 4 et 9 ans dans laquelle ils peuvent se préparer à manger. Au sein de ces architectures scolaires, un bâtiment original de Giancarlo De Carlo qui s'est distingué pour son travail d'architecture participative dans les années 1960 et 1970. Chaque élément inscrit dans un territoire du village éducatif se caractérise au-delà de l'habitation fonctionnelle, comme espace de vie quotidienne.

Pour revenir à notre projet *Utopie et Quotidienneté*, le suivi du travail artistique fut dirigé de manière académique par les enseignant-e-s durant trois à sept semaines selon les classes, à raison de deux périodes par semaine pour la première enseignante qui a organisé six sorties dans la ville lors des cours d'arts visuels, tandis que l'enseignante généraliste dont le thème était le temps du travail a convoqué deux fois un intervenant externe tout en travaillant durant un semestre.

DES TRAVAUX ARTISTIQUES QUI FONT RÉFLÉCHIR ARCHITECTES ET ENSEIGNANT-E-S

Les travaux des élèves devaient donc fournir des réflexions inspirées par ce changement de cadre, à la thématique libératrice de l'utopie et du travail en arts visuels à partir de l'imaginaire, mais aussi par la présence d'un cadre artistique extérieur. Dans l'ensemble, leurs propositions, même éloignées d'une réalisation possible, ont servi de levier à des critiques constructives sur les contenus des cours, sur l'organisation scolaire et sur les priorités en termes d'architecture, de modèle de société, de rapport à l'individu et à la communauté. Les apprentissages s'inscrivaient dans un cadre commun qui mettait l'accent sur le vivre ensemble.

Le bilan de l'expérience fut extrêmement fructueux. Nous avons pu observer que l'utopie, comme thématique, permettait à l'enseignant-e de lâcher prise et à l'élève de se projeter en collectif dans une réflexion

127. Corpus photographique de Tilo Steireif : « *L'école village de Rimini, une utopie réalisée* », 2010.

sur le contexte propice aux apprentissages. Dans la classe de 3^e année qui jouait à redéfinir le temps et les matières à apprendre, les élèves furent enthousiastes d'étudier trois langues (chinois, espagnol, anglais) une fois par semaine. Beaucoup de projets des élèves proposèrent des alternatives à une école, selon eux, trop focalisée sur les disciplines et par des horaires trop fragmentés. Par exemple, plusieurs groupes ont imaginé une école ouverte la nuit, où il serait possible de dormir ; ou, encore, ils ont été séduits par un système du type internat. Certains projets émettaient de grandes réserves face à l'architecture contemporaine qui méprise les usagers au détriment de la forme extérieure – pas assez d'espaces conviviaux, architecture trop fonctionnelle, pas assez d'espaces intermédiaires pour se réunir, peu de couleurs... Les propositions mettaient l'accent sur l'aspect écologique : autosuffisance, terrains de sport, panneaux solaires, sensibilisation aux cycles de la vie par la pratique – jardin potager, étude des arbres et des animaux –, travail pratique à proximité immédiate de l'école, présence de verdure dans les lieux de rencontres, plans d'eau¹²⁸. Certains projets intégraient le désir de consommation en projetant une école dans un supermarché parmi d'autres magasins. D'autres, mettaient l'accent sur les espaces de décompression avec une multitude de terrains de jeu et de sport. On pourrait dire qu'indirectement, le travail sur la conception d'un environnement construit – par l'élève – souligne une pression psychologique dont ils/elles attribuent en grande partie la responsabilité à l'école. Dans les aménagements architecturaux, certains groupes proposaient une école circulaire, des outils informatiques omniprésents et une alternance entre espace de travail frontal du type classe et espace d'étude du type « *learning center* ». Parmi les critiques ouvertes de l'école, étaient régulièrement cités le manque de convivialité, des espaces perçus comme trop administratifs – les analogies avec la prison, la clinique, l'hôpital étaient récurrentes –, des espaces peu ou pas reconnus comme lieux de vie, le manque d'espace ouvert pour des activités corporelles, comme le théâtre, le sport, les arts... Dans l'organisation des cours et du cursus scolaire, les élèves suggéraient la possibilité de se spécialiser dans un domaine complexe – astronomie, médecine, activités sportives spécialisées – et créer des filières centrées sur une thématique ou une passion commune. Enfin, de manière générale, le vivre ensemble semblait trop faible dans l'école actuelle : la majorité des projets tendaient à l'élimination des filières

128. Ces classes étaient en interdisciplinarité, ce qui signifie qu'ils travaillent en alternance entre deux disciplines, ici entre arts visuels et sciences. Et, la thématique actuelle en science fut l'écologie et le développement durable.

(lycée, diplôme et apprentissage)¹²⁹, même si deux groupes ont préconisé une école élitiste avec des concours d'entrée strict. Ils/elles proposèrent également d'avoir un système de coaching et préconisaient plus d'enseignant-e-s pour personnaliser la relation. Certains élèves ont proposé de mettre en place un système de conseil de classe régulier avec les élèves et le directeur – ce dernier aurait un rôle d'organisateur et de coordinateur.

Les discussions sur l'utopie réalisées dans la pratique à travers les arts visuels ont permis aux élèves de se rendre compte que leur avis intéressait les adultes, que toute idée portait en elle un lien au réel et que l'espace quotidien était source de réflexion riche et intense. Pour revenir à la définition de Lewis Mumford de 1922, les élèves ont développé des compétences pour une utopie de la reconstruction, à savoir partir d'un environnement vécu pour le transformer tant dans une conception fonctionnelle que dans le champ des idées¹³⁰.

Après cette expérience, le *feedback* montrait en général qu'il était utile de donner plus de moyens et d'occasions pour réfléchir, discuter sur une possible définition de l'école. Tant les artistes que les enseignant-e-s ont pu constater que la réflexivité n'était pas uniquement une chose à solliciter, mais à vivre avec les élèves. Qu'il suffisait parfois de les mettre au travail à partir d'un imaginaire et de jouer avec l'aspect spéculatif des propositions sur le monde quotidien. Nous avons aussi observé qu'une plus forte attention sur l'espace à percevoir dans son usage quotidien et les enjeux de la vie quotidienne en général en classe étaient utiles pour stimuler le travail, la dynamique de groupe et pour donner des outils aux enseignant-e-s qui puissent motiver les élèves et les rendre actifs. On pourrait même dire que la conscience réciproque entre élèves et enseignant-e-s s'est améliorée. Nous avons suggéré, avec Nils, de nommer les élèves et les enseignant-e-s « les habitants de l'école » et que dans cette perspective, il y aurait encore tout un travail à expérimenter sur un rapport horizontal au savoir, car notre constat, en tant qu'observateur extérieur, est assez clair : la priorité pour les adultes n'est pas toujours de tenir compte de l'avis des élèves pour créer un espace de travail et de recherche en commun. Cette vision participative engagée de la vie quotidienne reste à construire.

129. Depuis 2013, la Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud en Suisse (LEO), a réduit les filières à deux unités (voie générale et pré-gymnasiale). La voie pré-gymnasiale est axée étude et la voie générale axée écoles supérieures et apprentissage. Au moment de notre intervention en milieu scolaire, il existait trois voies : axé apprentissage, axé diplôme, axé gymnase.

130. Mumford oppose l'utopie de reconstruction à « l'utopie de fuite » (Jacques Baillé) ou « d'évasion » (Bertrand Louart) selon les auteurs et les traductions de *The Story of Utopias* (1922).

Je dirai pour conclure que le projet de la maison bibliothèque et plus encore de l'accès à l'institution artistique de travaux d'élèves sur la société contemporaine ouvre un nouveau champ d'investigation didactique du « mondé imaginé » à partir du quotidien. D'autre part, en combinant les projets pilotes avec les connaissances sur les expériences des écoles alternatives, il nous est possible d'analyser comment l'école peut devenir un espace de vie, un lieu de rencontre démocratique qui privilégie des moments de discussion, de débats tant sur le monde vécu au quotidien que sur les matières enseignées.

Références

- ADAMS, E., & WARD, C. (1982). *Art and the built environment*. London : Longman for Schools Council.
- BAILLÉ, J. (2017). Utopie I : la fabrique de l'utopie, *Quaderni*, 40, 125-143. Repéré à http://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_1999_num_40_1_1432
- BENJAMIN, W. (1913). „Erfahrung“. In *Der Anfang, Zeitschrift der Jugend* (octobre). Berlin-Vienne : Ed. G. Barbizon & S. Bernfeld.
- BENJAMIN, W. (1991). *Gesammelte Schriften Bd.2 Band II/1-3 „Aufsätze, Essays, Vorträge“*. Suhrkamp. Repéré à <https://archive.org/details/GesammelteSchriftenBd.2>.
- COLUMBUS, C. (2004). *Harry Potter à l'école des sorciers*. Film. Burbank : Warner Bros.
- DEWEY, J., & DEWEY, E. (1915). *Schools of to-morrow*. New York : P. Dutton & Company.
- Fondazione Margherita Zoebeli (1998). *Paesaggio con figura. Margherita ZOEVELI al CEIS. Documenti di una utopia*. Edizioni Chiamami Città, Rimini.
- LOUART, B. (2012). *Lewis Mumford. Utopie, machine et société*. Paris : Éditions La Lenteur.
- MEIER, U. (2010). *Microsilons. Zwischen Kunst und Pädagogik*. Kunstbulletin : Zurich.
- MICROSILLONS (2010). *Addendum. Utopie et quotidienneté*, CAC. Genève. Repéré à <http://www.microsil-lons.org/utopieetquotidiennete/documents/addendum>.
- MUMFORD, L. (1922). *The Story of Utopias*. New York : Boni and Liveright Publishers.
- MUMFORD, L. (1951). *Art and Technics*. New York : Columbia University Press.
- PULLIERO, M. (2005). *Le désir d'authenticité : Walter Benjamin et l'héritage de la Bildung allemande*. Paris : Bayard.
- SCHMID, J. R. (1979). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : François Maspero.
- SENNETT, R. (1990). *La conscience de l'œil*. Lagrasse : Verdier poche.
- SOLA, A. (2015). *Il centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Repéré à <http://www.educarealliberta.org/il-centro-educativo-italo-svizzero-di-rimini/>, le 20 novembre 2017.
- STEIREIF, T. (hiver 2009-2010). Utopie et quotidienneté. Centre d'art contemporain de Genève. In *Bulletin du CIRA*, 66, 4-6.
- STEIREIF, T. (2010). Das bibliothekshaus. In H. Hirsch (dir.). *Cahier III, Utopie und Alltag. Im Spannungsfeld zwischen Kunst und Bildung*.
- STEIREIF, T. (2010). *Utopie et quotidienneté*. Film. Éd. Microsilons et CAC de Genève. 01:58:54. Repéré à : <http://www.microsilons.org/utopieetquotidiennete/films/elevs.mp4>, en novembre 2017.
- VANEIGEM, R. (1967). *Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations*. Paris : Gallimard.
- WARD, C., & FYSON, A. (1973). *Streetwork: the exploding school*. London : Routledge.

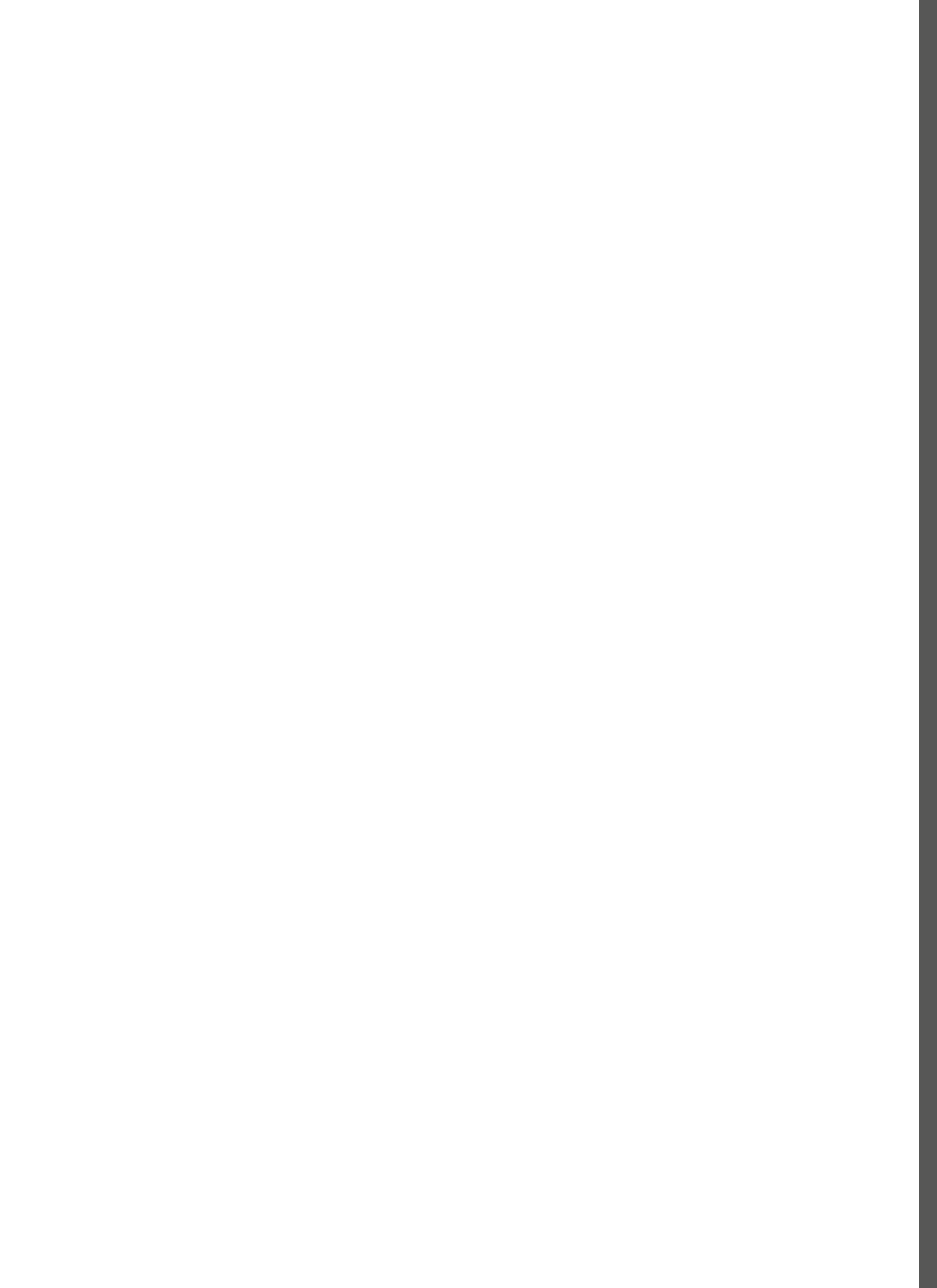


Table des matières

Table des matières

Introduction. Entre culture et création : questionner l'espace de création du savoir	15
<i>John Didier et Grazia Giacco</i>	
Une barque sur l'océan : entre culture et création	29
<i>Grazia Giacco</i>	
1 ^{er} détour : le forum.....	30
1 ^{re} Halte : La forge.....	30
2 ^e détour : du savoir et de la saveur.....	31
2 ^e Halte. Bref approvisionnement : recherche-crétion.....	34
3 ^e détour : Reliance. Transdisciplinarité. Empathie.....	36
Retour au port.....	39
Flottement : épilogue.....	41
Construire des mathématiques : un rêve inaccessible ?	47
<i>Thierry Dias</i>	
Introduction.....	47
De l'existence des objets mathématiques.....	48
Accéder à l'Idéal : mimesis, représentation.....	50
Un milieu favorable à la créativité.....	52
Conclusion.....	58
L'enseignement de la création (littéraire) : enjeux et méthode	63
<i>Yves Renaud</i>	
Une interrogation nécessaire.....	64
La créativité ou la mise au rencart de la création.....	65
Pour le meilleur comme pour le pire.....	66
Spécificité de la création.....	67
Pourquoi enseigner la création est non la seule créativité.....	67
Comment enseigner la création ? Un aperçu.....	69
Quelques exemples.....	71
L'importance de la réception : l'anomal et l'anormal.....	74
L'instant décisif de l'enseignement de la création.....	76

L'art comme dispositif de production : culture et création	83
<i>Raphaël Brunner</i>	
Cadre général de la réflexion.....	83
Culture et technique exclusives.....	84
Au regard de l'enseignement ou de la culture artistiques.....	86
Comprendre la culture et questionner la création.....	87
L'art comme expérience.....	88
Dispositifs à disposition.....	90
Production et subjectivation.....	91
Culture et création en éducation nutritionnelle	97
<i>Yvan Schneider</i>	
Le concept CAS : Culture, Alimentation et Société.....	98
La dimension culturelle de l'alimentation.....	99
Citoyenneté et consommation.....	102
Alimentation et santé.....	102
Le commensalisme et la convivialité.....	104
Le goût.....	104
Processus de création – le design culinaire – le bâti.....	105
Des activités manuelles aux activités créatrices et manuelles, création et transformation d'un objet culturel, historique et technique	111
<i>John Didier</i>	
Introduction.....	111
Apparition des travaux manuels face à une carence de formation professionnelle.....	112
L'orientation des savoirs et son impact sur la construction identitaire des travaux manuels.....	115
De la couture aux activités créatrices sur textiles.....	116
Orientation des contenus d'enseignement en couture.....	117
L'introduction de la créativité au sein des disciplines techniques.....	118
Le passage des travaux manuels et de la couture aux activités créatrices et manuelles.....	120
Des activités manuelles à la création artistique, quelles relations avec les prescriptions de l'UNESCO ?.....	121
Les activités créatrices et techniques et ses orientations disciplinaires pour un enseignement de la technologie.....	124
Conclusion.....	125
« Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances	131
<i>Séverine Desponds</i>	
Premier type de bricolage : reproduction d'objets péri-religieux pour participer.....	134
Deuxième type de bricolage : création d'objets pseudo-religieux pour comprendre.....	136
Troisième type de bricolage : création de schémas concrets pour penser.....	138

La culture, source de création ?	145
<i>Moira Laffranchini Ngoenha</i>	
Préambule.....	145
Le sens de la culture, le sens de la création.....	148
Timbila.....	149
Capulana.....	151
Culture, source de création ?.....	155
Des références culturelles pour stimuler les processus de création – entrave ou aide ?	165
<i>Sabine Chatelain</i>	
Introduction.....	165
Créativité et création.....	165
Analyser l'œuvre de référence en vue d'une démarche de création.....	167
Préparer et communiquer les étapes de la création.....	169
Le rôle et la place des références culturelles dans le module de formation à la créativité.....	169
Entrer en dialogue avec les références culturelles.....	171
Conclusion.....	173
Témoignages	179
Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice. Cultures, langues, environnements et représentations pour construire des dispositifs d'apprentissage au moyen de l'Art et de la Technologie à l'école	185
<i>Anja Küttel et Vincent Marbacher</i>	
Les influences et les différences culturelles comme outils de création.....	185
Approche d'un processus de création dans une perspective alémanique.....	187
Vision de la création dans une perspective scolaire romande.....	188
<i>Me présenter – me protéger</i> : des approches culturelles concrètes pour soutenir et développer un thème de travail exemplaire.....	189
Le musée de classe : de l'instruction à la création	195
<i>Nicole Goetschi Danesi</i>	
Créer et connaître.....	195
La visite au musée.....	196
Œuvre originale ou reproduction ?.....	197
L'idée de musée de classe.....	197
Qu'est-ce qu'un musée de classe ?.....	198
L'exemple d'un dossier pédagogique avec un musée de classe couleur.....	200
Conclusion.....	202
Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé	207
<i>Tilo Steireif</i>	
Introduction.....	207
Se débarrasser de l'expérience de l'adulte.....	209
La maison bibliothèque.....	210
La création au service de l'émancipation de la pensée.....	212
Des travaux artistiques qui font réfléchir architectes et enseignant-e-s.....	213

Crédits photographiques :

- couverture : Dina Belenko (nom de l'oeuvre : *Penrose waffles*)

Tous les ayants droit n'ayant pu être identifiés, leurs droits seront réservés.

Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM)
Site de Sevenans - 90010 Belfort cedex
Tél : +33 (0)3 84 58 30 00

Directeur de publication :
Ghislain Montavon (Directeur de l'UTBM)

Coordinateur de la publication :
Michel Olinga - michel.olinga@utbm.fr

Maquettage texte et couverture :
Céline Rodoz - celine.rodoz@utbm.fr

Pour connaître les publications du Pôle éditorial
de l'université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM)

voir le catalogue et les nouveautés sur le site UTBM :
<http://www.utbm.fr/editions/>

Achévé en juillet 2018



Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia Giacco et Sabine Chatelain

Cet ouvrage collectif contribue à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur, favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes sollicitent un nouveau rapport aux savoirs et créent de nouvelles traces dans l'espace de la culture. Au gré des différents chapitres, les auteurs investiguent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Aussi, il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation, de la formation et dans la société d'aujourd'hui.

ISBN 979-10-91901-33-8



9,90 €

COÉDITION



Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier,
Grazia Giacco et Sabine Chatelain

Parution : juillet 2018

ISBN 979-10-91901-33-8



9 791091 901338

livre numérique : 9,90 €

Caractéristiques techniques

Format 16 x 22 cm / 232 pages

Edition

Pôle éditorial de l'université de
technologie de Belfort-Montbéliard

Diffusé-Distribué par

• Boutique en ligne : Éditions de l'UTBM
<https://shop.utbm.fr/>

• Le Comptoir des presses d'universités
(pour les particuliers)

86, rue Claude Bernard – 75005 Paris

Tél. +33 (0)1 47 07 83 27

<https://www.lcdpu.fr/editeurs/utbm/>

• CiD (pour les professionnels)

18-20, rue Robert Schuman

94220 Charenton-le-Pont

Tél. +33 (0)1 53 48 56 30

• En librairies

Pour plus d'informations

Directeur de publication

Ghislain Montavon, directeur de l'UTBM

Pôle éditorial de l'université de

technologie de Belfort-Montbéliard

Site de Sevenans – 90010 Belfort cedex

Tél. +33 (0)3 84 58 32 72

Contact : editions@utbm.fr

Notre catalogue accessible sur :

<https://www.utbm.fr/editions/>



Contenu

Cet ouvrage collectif contribue à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur, favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes sollicitent un nouveau rapport aux savoirs et créent des nouvelles traces dans l'espace de la culture. Au gré des différents chapitres, les auteurs investiguent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Aussi, il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation et de la formation et dans la société d'aujourd'hui.

Auteurs

Raphaël Brunner, Sabine Chatelain, Séverine Desponds, Thierry Dias, John Didier, Grazia Giacco, Nicole Goetschi Danesi, Anja Küttel, Moira Laffranchini Ngoenha, Vincent Marbacher, Yves Renaud, Yvan Schneider, Tilo Steireif

Présentation des auteurs

- **Raphaël Brunner** : Haute École Pédagogique du canton du Valais, École cantonale d'Art du Valais (ECAV), Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Sabine Chatelain** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de

recherche pédagogie et psychologie musicale. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]

- **Séverine Desponds** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques des sciences humaines et sociales

- **Thierry Dias** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques des mathématiques et des sciences de la nature

- **John Didier** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]

- **Grazia Giacco** : École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), Université de Strasbourg, EA 3402 ACCRA – Approches contemporaines de la création et de la réflexion artistiques. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]

- **Nicole Goetschi Danesi** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]

- **Anja Küttel** : Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie / Fachdidaktik Design und Technik

- **Moira Laffranchini Ngoenha** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes. Groupe de Recherche en Éducation et Pédagogie Interculturelle [GREPI]

- **Vincent Marbacher** : Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie / Fachdidaktik Design und Technik

- **Yves Renaud** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactique du français

- **Yvan Schneider** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]

- **Tilo Steireif** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international : Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]

Table des matières

Introduction

- Entre culture et création : questionner l'espace de création du savoir.
John Didier et Grazia Giacco
- Une barque sur l'océan : entre culture et création.
Grazia Giacco
- Construire des mathématiques : un rêve inaccessible ?
Thierry Dias
- L'enseignement de la création (littéraire) : enjeux et méthode.
Yves Renaud
- L'art comme dispositif de production.
Raphaël Brunner
- Culture et création en éducation nutritionnelle.
Yvan Schneider
- Des activités manuelles aux activités créatrices et manuelles, création et transformation d'un objet culturel, historique et technique.
John Didier
- « Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances.
Séverine Desponds
- La culture source de création ?

Moira Laffranchini Ngoenha

- Des références culturelles pour stimuler la création : entrave ou moteur ?
Sabine Chatelain

Témoignages

- Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice.
Anja Küttel et Vincent Marbacher
- Le musée de classe : de l'instruction à la création.
Nicole Goetschi Danesi
- Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé.
Tilo Steireif