



PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / NO 2 / MAI 2005

PRISMES

L'ART À L'ÉCOLE

UN JARDIN DANS MA TÊTE

UN OUTIL DANS MA MAIN

UN CHANT POUR RESPIRER

- Donner forme à la vie intérieure...

Les mille et une façons de dessiner de l'enfant	Anne Ansermet	5
---	---------------	---

- Musique et mouvement

La rythmique Jacques-Dalcroze : l'art au service de la pédagogie	Christine Croset	9
L'entrée de l'éducation musicale Willems à l'école	Régine Clottu	13
«L'art: espoir pour l'humanité-variations sans thème»	Klara Gouel-Erdléyi	16
Par exemple Mozart: une belle formation continue	Denis Girardet	19

- Textes et musique

Un projet pour motiver	Régine Clottu	21
Une porte d'entrée aux apprentissages scolaires et sociaux par la musique	Jean-Claude Imhof	24

- Théâtre: mise en scène de tous les arts à l'école

Improvisation au cycle initial et au premier cycle primaire	Claude Mignot	25
«Soundjata» l'enfant handicapé, devenu roi	Dominique Diène	28
Des acteurs en situation de handicap	Jean-Louis Paley	30

- Et la littérature ?

La littérature de la maternelle au gymnase	Noël Cordonnier	32
--	-----------------	----

- L'esthétique du goût

Culture, alimentation et société	Yvan Schneider	36
La cuisine, porte sur le monde ou voie de secours ?	Olivia Pegoraro	38

- Expression manuelle et arts visuels

L'enseignement des travaux manuels: un vieux débat d'actualité	Jean-Louis Paley	40
Un élève impliqué en vaut deux !	Daniel Borel	42
L'esthétique à l'école dans le contexte d'un atelier d'art-thérapie	Marie-Danielle Dupasquier Walter	44
Toucher des yeux	Rahel Worrod-Bachmann	47
La vision dans l'espace: nouvelles pistes pédagogiques	Nicolas Christin	48
Transdisciplinarité des arts visuels vers le français	Sandra Iaccheo-Rémy	51

- Coup de coeur: présentation de livres

52

- Comité de lecture et Abonnement

55

POUR UNE ÉDUCATION « INUTILE » : L'ART À L'ÉCOLE



Edito

Voici le deuxième numéro de *Prismes*. Le plus difficile, dit-on souvent, parce qu'il faut retrouver l'énergie des commencements, tenir compte des critiques adressées au premier, s'inscrire dans la durée.

Même si le choix résolument modeste d'une diffusion à quelques exemplaires par établissement a limité sans doute les réactions, ces dernières nous encouragent à poursuivre dans la voie d'une revue généraliste, axée sur un thème, susceptible de concerner à titres divers tous les secteurs de l'enseignement.

Le premier numéro consacré à la transition a rencontré dans l'ensemble un bon accueil, comme en témoignent ces demandes de documents ou d'exemplaires supplémentaires par des collègues ou des établissements désireux de réfléchir à ce thème en dehors de l'urgence. Pour tenir compte aussi des critiques, ce numéro est un peu plus court, et des rubriques apparaissent, qui sont appelées à se multiplier à l'avenir.

Le thème de *l'Art à l'école* ne manque pas de prétention, mais il est traité avec modestie ! On n'y trouvera pas de grandes pétitions de principe sur la disparition de la culture dans notre société, mais, selon ce qui caractérise notre revue, divers regards et des contributions qui évoquent le travail quotidien d'enseignants de tous les secteurs.

Bien sûr, en période de restriction budgétaire, il est toujours plus difficile de défendre, notamment par les cours à options, l'absolue *nécessité* de *l'inutile* dans le développement de la personne, et donc de l'élève.

Bien sûr, la tentation est toujours présente de renvoyer au *milieu familial* la tâche d'initier les enfants à l'art et à la création. Mais notre école reconnaît pourtant que nos petits monstres pourraient en devenir des grands s'ils n'étaient pas *équilibrés* (le sont-ils assez ?) par une maî-

trise d'eux-mêmes que donnent par exemple la rythmique, le chant, le geste manuel contrôlé.

C'est ce que montre le premier article de *Musique et mouvements*, qui ne sacrifie pas au modernisme puisqu'il rend hommage à Dalcroze, plus vivant que jamais. Et l'on ne s'étonnera pas que soient ici en premier lieu concernés les enfants du cycle initial et des cycles primaires dont le besoin de mouvement ne demande qu'à être canalisé dans une activité corporelle et musicale qui socialise dans un sens autrement plus profond que le simple respect de règles de savoir-vivre : l'article de Klara Gouel-Erdélyi montre le rôle de la musique dans l'éveil à une tolérance faite d'abord d'un exercice d'admiration des cultures diverses.

De l'étincelle créatrice à l'œuvre

Donner forme à la vie intérieure, tel est le thème de l'article d'ouverture. C'est ce que permettent à l'enfant la création spontanée du dessin, mais aussi plus tard (dès 5 ans !) la création guidée par les arts visuels et par le théâtre (trois articles très divers approchent cette mobilisation de tous les arts dans une création collective).

Même si nous ne l'abordons que marginalement dans ce numéro, la découverte précoce du récit, de l'œuvre littéraire (à commencer par le conte) permet elle aussi à la fois de s'intégrer dans une communauté, de clarifier ses émotions, d'en découvrir peut-être de nouvelles, insoupçonnées.

Paul Ricœur le dit tout au long de son œuvre : l'œuvre d'art restructure le monde du lecteur tout en bousculant son horizon et en remodelant ses humeurs. Lire et écrire ne servent pas seulement à demander du sel à table, mais à s'ouvrir à la communication secrète et à ce que nous ont offert les aînés.

d'art C'est mon miroir.



Les artistes et les artisans

Ce qui précède nous place au cœur d'une tension féconde entre la contemplation active des œuvres des artistes (ce qui implique d'abord leur découverte, leur transmission aux élèves) et les essais de création par ces mêmes élèves. Pasticher Ramuz ou Picasso ne fait pas de nous des clones de l'écrivain ou du peintre ! S'essayer pourtant à la création, à la dure réalité concrète et matérielle des mots et de la toile, c'est faire un petit pas en direction d'œuvres qu'on admirera d'autant plus qu'on aura expérimenté qu'elles ne tiennent pas *seulement* à des proues-

ses techniques. Un petit pas vers une *reconnaissance* pour ceux qui nous offrent le privilège de les lire, de les voir, de les écouter, mais aussi de les dire, de les imiter, de les chanter ou de les jouer. Si les mots d'élèves qui parsèment ce numéro nous touchent, c'est peut-être parce qu'ils témoignent à leur façon de la plus haute pédagogie, qui consiste à *élever* sans souci immédiat d'efficacité. Ricœur encore : « Dans la mesure où toute beauté, en particulier par sa rupture avec l'utilitaire, nous élève, elle revêt une signification éthique potentielle, ne serait-ce que parce qu'elle ne rentre pas dans l'ordre

marchand. La personne n'est pas un moyen mais une fin. »

Et ces paroles (n'est-il pas toujours plus nécessaire de les méditer aujourd'hui ?), c'est la seule ambition de ce numéro, ne sont pas destinées à une petite tranche d'élèves doués, mais à toutes et à tous. L'art à l'école, un enseignement inutile ?

Le comité de rédaction

LES MILLE ET UNE FAÇONS DE DESSINER DE L'ENFANT

«L'art ne rend pas le visible, il rend visible.»
Paul Klee

«Moi aussi, un jour, tard, adulte, il me vient une envie de dessiner, de participer au monde par les lignes. »
Henri Michaux

Dessiner, peindre : c'est une autre façon de dire la réalité, de montrer l'invisible sous le visible, c'est une manière de l'investiguer, de l'interroger et d'interroger le monde des signes et des objets en les explorant sous toutes ses coutures. C'est décortiquer les «objets» pour les voir autrement. C'est à la fois se surprendre, surprendre le spectateur et surprendre l'objet, pour le pousser dans ses derniers retranchements, le regarder sous toutes ses formes et l'obliger à nous livrer quelques facettes, parfois les plus improbables, les plus inimaginables.

Dessiner et peindre, c'est une façon de penser, pour dire parfois l'indicible, pour en interpréter sa part inavouée.

Très tôt, on le sait bien, l'enfant dessine, et les premières traces laissées sur le papier deviennent autant des moments de jeux que des moments de découvertes. Instants privilégiés que l'on pourrait comparer à la jubilation de l'enfant lorsqu'il s'élance pour effectuer ses premiers pas. Pour le petit enfant, laisser des traces sur une feuille est un moment magique où dessiner, gribouiller, écrire, jouer s'entremêlent et se superposent. Un trait ondulé surgit sur une feuille et l'enfant déclare qu'il écrit ; un autre apparaît, l'enfant en fait un oiseau.

Avec quoi joue-t-il ? Il joue de ce nouveau pouvoir qu'il vient de découvrir entre un geste, une main et des crayons. Le trait, disait Paul Klee, est un chemin et un guide à travers le pays imaginaire de l'image.

En dessinant, l'enfant crée, découvre un monde, son monde. Mais dessiner, c'est aussi être dans l'oubli de soi, de ce que l'on voit, ou de ce que l'on pourrait voir : c'est dessiner ce qu'on sait, comme expression de sa place dans le monde, comme nous le verrons plus loin pour certains enfants qui, par la peinture, viennent dire le monde qui les traverse.

Dessiner prend toutes sortes de formes et de fonctions : c'est à la fois découvrir le monde des signes et des objets et les exprimer avec sa propre subjectivité. C'est une aventure vers l'incertain, vers l'inattendu : une maison devient visage, les rayons du soleil ont une allure de crinière de lion, un trait en demi-cercle devient sourire. Parfois, une machine à broyer le raisin devient machine à broyer les corps.

C'est une quête à travers laquelle l'enfant recherche à la fois de nouvelles formes en les triturant, en les répétant, en les manipulant, en les composant. C'est une manière de dire comment le monde l'interpelle ou le tourmente.

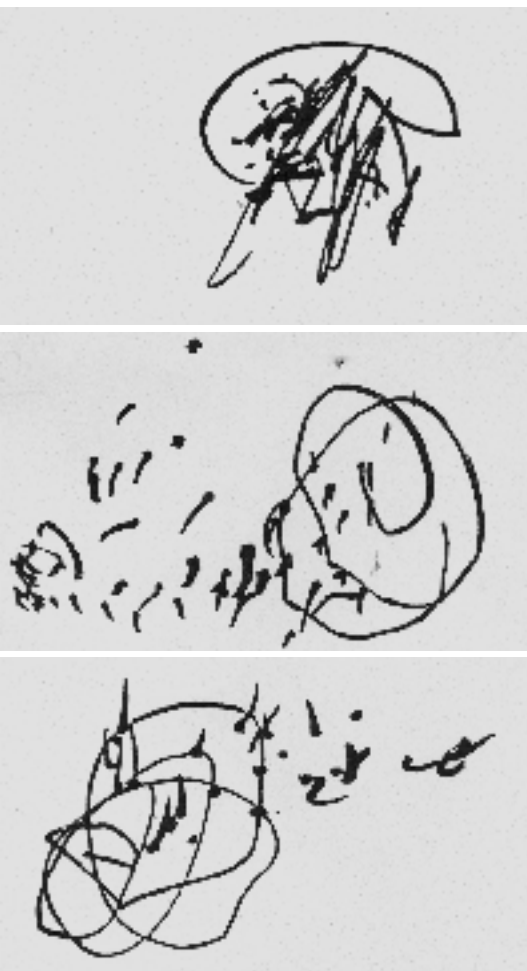
Dessiner, pour l'enfant, est un processus qui se construit au gré du hasard et des gestes qui viennent laisser des marques, une empreinte qui va faire repère.

Comme nous le montre H. Gardner², Jerry, deux ans environ, entreprend deux séries de dessins, à deux moments différents, qui l'occupent intensément. Il en va ainsi de la quête des enfants, elle est toujours intense.

A travers ces séries de dessins, l'auteur nous montre les procédés suivis par l'enfant : comment il s'y prend, ce qu'il recherche, les découvertes qu'il fait lorsqu'un nouveau trait surgit, qu'il reproduit immédiatement pour le combiner à d'autres. Chaque forme trouvée appelle la répétition, une recombinaison ou au contraire une différenciation. Quand Jerry découvre l'ébauche d'un cercle au milieu des lignes qu'il fait circuler sur la feuille, il tente de le reproduire, de le multiplier sur une autre feuille. Et si, dans le hasard de ses gestes, sa main découvre le pointillé, il en jaillit de toute part. Lorsqu'il découvre l'arabesque et les lignes anguleuses, on les voit apparaître dans toutes ses nouvelles tentatives comme s'il fallait les mettre à l'épreuve sur l'espace d'un nouveau dessin. Comme le dit F. de Mèredieu : «L'espace graphi-

DONNER FORME À LA VIE INTÉRIEURE...

LES MILLE ET UNE FAÇONS DE DESSINER DE L'ENFANT



Premier moment de travail avec Jerry, 2 ans³

*«J'ai fait trois toiles
cet après-midi.
Ce qu'il faut c'est en
faire, en faire, en
faire ! Plus on en fait
plus on se rapproche
de quelque chose.
C'est le seul moyen.
Il faut en faire le plus
possible.»*
Pablo Picasso

que est d'abord espace du geste et de tous les membres en action pour reproduire la trace.⁴»

Dans ce temps intense de création, nous dit H. Gardner, on entend l'enfant jubiler, pousser des petits cris admiratifs sur les effets qu'il constate sans qu'il se soucie le moins du monde de les nommer. Ce n'est que plus tard que l'enfant interprétera lui-même ses formes au gré des fantaisies qui peuplent sa mémoire. Dans ces moments-là, comme le dit Henri Michaux décrivant sa propre expérience de peintre, le crayon court sur la feuille, insouciant et attentif à tout ce qui s'y passe

*«Je ne délibère pas. Jamais de retouches, de corrections. Je ne cherche pas à faire ceci ou cela; je pars au hasard dans la feuille de papier et ne sais ce qui viendra. Seulement après en avoir fait quatre ou cinq à la suite, parfois je m'attends à voir venir par exemple des visages. Il y a du visage dans l'air. De quel genre ? Aucune idée.»*⁵»

A regarder les enfants dans leurs premiers dessins, eux non plus ne retouchent pas, eux non plus ne s'embarrassent pas de corrections, et, si la gomme s'en mêle, c'est dans un jeu d'apparition et de disparition : un trait apparaît que la magie de la gomme fait disparaître. Ce n'est que plus tard qu'elle deviendra l'instrument d'un désarroi, d'un échec à la reproduction d'une réalité à exprimer dans toute sa ressemblance : à entendre comme un nouveau pas que l'enfant franchit, une recherche pour trouver des formes nouvelles. En bref, c'est une nouvelle question que l'enfant se pose et pose au monde des signes et de la représentation.

Pendant tout un temps, on l'a vu, les enfants poursuivent leur quête du monde à travers le dessin. On pourrait à juste titre se demander pourquoi parfois ils en restent là, laissant cette expérience à d'autres, s'ils n'ont pas eu la chance de trouver dans leur parcours scolaire quelques artistes de l'enseignement.

C'est souvent à travers le dessin que l'enfant nous livre ses premières histoires, ses versions toutes personnelles d'un conte et ses premiers émois : Léo, qui a cinq ans, dessine Manon, tout

près de sa maison, elle vient chez lui, sur le chemin sinueux qui traverse son dessin, elle vient chez lui parce que Léo le veut, parce qu'il l'aime, parce qu'elle est jolie, nous dit-il ! Victor, dont la mère est enceinte, a sa propre théorie de la venue au monde des enfants. On a beau être en 2005, il a beau avoir vérifié jour après jour que l'enfant pousse bien dans le ventre de sa mère, il dessine un grand oiseau qui porte dans son bec une corbeille avec un enfant à déposer sur le toit d'une maison.

Dans ce processus où est pris le dessin, les enfants trouvent aussi leur inspiration dans la confrontation à l'autre, à un pair ou à un peintre. Les enfants d'une classe découvrent avec leur maîtresse un tableau de Borgeaud⁶, ils le reproduisent et la magie du tableau apparaît sous leurs traits et leurs couleurs. En quelque sorte leurs interprétations nous amènent à regarder différemment le modèle qu'ils ont réussi à mettre en évidence.

De cette confrontation à l'autre naît l'émotion : «Oh, le beau bateau, c'est qui qui l'a fait ?» demande Elie lorsqu'il arrive en classe visant le coin peinture : «Moi, je veux en faire un même.» Lui, qui d'habitude ne veut que dessiner minutieusement des trains dont on doit deviner les différences introduites d'une fois à l'autre, il veut, en toute urgence, qu'on lui installe une feuille, à côté de ce qui est devenu à ses yeux un chef-d'œuvre. Henri, happé par les paroles et le regard admiratif d'Elie, veut en faire autant. L'émotion est sûrement contagieuse. Surgissent peu à peu des formes qui ont bel et bien l'air d'un bateau, ce qui est étonnant de la part d'Henri qui nous a habitués à l'abstraction. Miracle de l'imitation et du défi ? Henri déclare qu'Elie a inversé la coque de son bateau, ce qui ne lui a pas échappé. Il n'a pas tort. Nous voilà donc finalement face à trois versions très différentes du mythique Titanic, selon le titre donné par son premier auteur. Comme le dit Marcel Duchamp, donner un titre à une oeuvre, c'est un peu comme si on lui ajoutait une couleur ! Mais Marcel Duchamp avait l'art de donner à ses oeuvres des titres qui allaient au-delà de ce qui se donnait à voir sur ses tableaux !



Second moment de travail avec Jerry

«Chaque trait est habité de sa propre histoire dont il est l'expérience présente, il n'explique pas, il est l'événement de sa propre matérialisation.»
Marcel Duchamp

«Créer, c'est exprimer ce que l'on a en soi. Tout effort authentique de création est intérieur. Encore faut-il nourrir son sentiment, ce qui se fait à l'aide des éléments que l'on tire du monde extérieur. Ici intervient le travail, par lequel l'artiste s'incorpore, s'assimile par degrés le monde extérieur, jusqu'à ce que l'objet qu'il dessine soit devenu comme une part de lui-même, jusqu'à ce qu'il l'ait en lui et qu'il puisse le projeter sur la toile comme sa propre création.»

Dessiner, c'est oser dire le monde dans sa dimension comique. Moal est intégré dans une institution, le dessin est pour lui un moyen d'expression que privilégient ses enseignants et ses éducateurs. Outre la dimension ludique de ses dessins, Moal y glisse tout l'humour de son regard sur le monde : pour l'exposition qui va avoir lieu, il dessine une série de dessins qui relate les drôles de rencontres que peut faire un visiteur. Sur les huit petites planches qui composent la réalisation, on aperçoit un visiteur arrêté devant chaque tableau. Plus on avance, plus notre spectateur semble perplexe face à ce qu'il découvre : perplexité que Moal décrit à partir de quelques traits. Notre visiteur découvre un à un les tableaux qui sont en fait des portraits : le premier est celui d'un personnage qui semble vous regarder, comme les autoportraits.

Plus loin, on découvre le même personnage, bouche béante comme s'il allait vous dévorer ! Plus loin encore, l'homme dans le tableau fait mine de l'enjamber comme pour sortir de l'enfermement où l'aurait mis le peintre. Finalement, ce que vous rencontrez dans un tableau, c'est toujours vous-même !

On pourrait voir là l'illustration de toute une théorie développée au cours du XX^e siècle sur la place et la position du spectateur face à la peinture, d'abord évoquée par Duchamp.

Mais c'est aussi à travers le dessin que l'enfant vient dire ses peurs, son monde interne où un réel sans concession le hante. C'est souvent à travers ses dessins, au fur et à mesure de ses tentatives, que l'enfant vient dire ce qu'il ne peut pas dire avec le langage.

Depuis plusieurs semaines, Batiste est pris dans la réalisation de montgolfières. Sa dernière entreprise le désespère : elle est moche, ratée. Cette fois il est condamné à réussir, sinon il ne dessinera plus jamais. Ce jour-là, on s'achemine vraisemblablement vers un nouveau « ce n'est pas ça, ce ne sera pas encore celle-là ! ». La montgolfière à peindre devrait correspondre à la mesure de son idéal, lequel n'est autre que Bertrand Piccard dont on parle à l'école. L'arrivée de deux nouveaux pots de peintures, l'un doré, l'autre argenté, semble momentanément être en mesure de sauver l'objet inaccessible pris dans les filets de l'identification au grand homme. Batiste travaille dur, concentré, il dessine les contours de sa montgolfière, qui s'incurve légèrement sur le haut, comme si on était en train de la gonfler. Le bleu mélangé à l'argent scintille, et la cabine dorée flotte dans le ciel qui sera jaune parce qu'il faisait beau le jour où Bertrand est parti. Même si tout le monde admire cette nouvelle réalisation, Batiste ne peut l'entendre, il part déçu : « ce n'est pas ça, ça ne peut pas être cela, jamais ! » Il en va ainsi de ce jeune garçon si triste qu'à l'école, il reste paralysé devant la tâche qui l'attend. Pourtant, il poursuit sa quête jusqu'au jour où une nouvelle montgolfière prendra forme, cette fois presque satisfaisante, pas encore tout à fait, mais presque ! Dans ce processus, Batiste élabore peu à peu une solution qui trouve grâce aux yeux de ses exigences. C'est ce processus qui importe et notre regard qui l'accompagne de telle sorte qu'il puisse poursuivre et continuer au-delà de ce qui le désespère.

Dessiner, c'est trouver une solution, c'est s'inventer une voie, là où le sens est trop envahissant, trop dangereux, là où le sens n'a pas de sens !

Quand les mots sont si lourds, si crus, qu'ils se jouent de vous à vos dépens, et qu'à les nommer ils pourraient vous dévorer, peindre paraît moins menaçant. Reno peint de semaine en semaine sans dire mot, il peint des monstres marins qui vous dévorent sans états d'âme. Si ce ne sont pas des monstres, ce sont des incendies qui brûlent tout sur leur passage. Mais au

DONNER FORME À LA VIE INTÉRIEURE...

LES MILLE ET UNE FAÇONS DE DESSINER DE L'ENFANT

fur et à mesure des semaines qui passent, les monstres s'éloignent dans la forêt pour finir enfermés dans des cages dont les barreaux ne laissent aucune chance à l'évasion. Puis, un jour, dans ce lent processus, Reno trace en premières lignes une mer avec un étrange poisson. Sur chaque côté du dessin, des rochers, et sur les rochers, des pêcheurs. Un des pêcheurs, c'est lui avec son père, et pour une fois, ce sont eux qui dévoreront la bête !

On l'a vu, dessiner et peindre pour l'enfant est un processus à suivre dans sa construction, dans son évolution. C'est une recherche dont les découvertes nous étonnent, c'est un plaisir qui vient parfois dire le déplaisir. Dessiner est un trajet qui s'ébauche dans un continuum au gré de ses propres répétitions, par l'imitation, la confrontation. C'est un acte de symbolisation, un accès à la représentation. Dessiner, c'est penser, penser une forme pour en rechercher la formulation, comme dirait A. Stern, pour trouver un style, une grammaire qui nous est propre.

Peindre ou dessiner, c'est dire le monde avec ses propres images et «*quand je n'ai pas de bleu, disait Matisse, je prends du jaune*».

Anne Ansermet

Professeure formatrice à la HEP avec une formation psycho-pédagogique et psychanalytique, Anne Ansermet est également psychothérapeute. Elle a une longue pratique dans l'accompagnement d'enfants et d'adolescents dans le cadre d'institutions et de la scolarité régulière.

¹ Michaux, H. (1993). *Emergences-Résurgences*. Les sentiers de la création, Albert Skira : Genève.

² Gardner, H. (1980). *Gribouillages et dessins d'enfants*. Pierre Mardaga Editeur : Bruxelles, pp. 39-52.

³ Les dessins de Jerry présentés dans cet article sont tirés du livre de H. Gardner (cf. note 2).

⁴ De Mèredieu, F. (1990). *Le dessin d'enfants*. Blusson Editeur : Paris, p.67.

⁵ Michaux, op.cit, page 47.

⁶ Chollet, R. (2003). *Poussières d'artistes et toiles de maîtres : un univers à découvrir*. Travail de mémoire professionnel, HEP-VD, section 4 : Lausanne.

⁷ Guillaud, J. et M. (1987). *Matisse, le rythme et la ligne*. Guillaud éditions : Paris – New York, p.532.

⁸ Twombly, C. (1988). *Peintures. Œuvres sur papier. Sculptures*. Catalogue de l'exposition, Centre Georges Pompidou : Paris.



SI L'ON COMPREND LES AVANTAGES POUR L'HUMANITÉ D'AVOIR DÉCOUVERT LE LANGAGE PARLÉ, PLUS MYSTÉRIEUSE EST L'APPARITION SANS DOUTE PLUS ARCHAÏQUE DU CHANT ET DE LA DANSE ! NOUS COMMENÇONS DONC CE NUMÉRO PAR LA MUSIQUE ET LE MOUVEMENT, AU TRAVERS DE QUATRE ARTICLES. TOUT D'ABORD, L'ÉVOCATION DE DEUX PRÉCURSEURS QUI CONTINUENT À JOUER UN RÔLE IMPORTANT DANS NOTRE ÉCOLE, PUIS, À TRAVERS NOTAMMENT YEHUDI MENUHIN ET KODALY, LA PRÉSENTATION DU RÔLE INTÉGRATEUR DE LA MUSIQUE. ENFIN, UN MAÎTRE FAIT PART DE SON EXPÉRIENCE POUR LUI ESSENTIELLE D'UN CHŒUR DE GYMNASE QUI RÉUNIT ÉLÈVES ET PROFESSEURS.

UTILISER LA MUSIQUE COMME UN LEVIER D'APPRENTISSAGE : TEL A ÉTÉ LE PARI QU'A FAIT EMILE JAKES-DALCROZE AU DÉBUT DU XX^e SIÈCLE. LA MUSIQUE ET SON RAPPORT AVEC LE MOUVEMENT SONT DEVENUS AINSI UN ESPACE DE JEU, LE PLUS PROPICE QUI SOIT AUX APPRENTISSAGES MULTIPLES ET FONDAMENTAUX QUI IMPLIQUENT LE CORPS HUMAIN.

LA RYTHMIQUE JAKES-DALCROZE : L'ART AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

Si le mouvement ouvre à l'exploration du schéma corporel et de l'espace, la musique, *art du temps* par excellence, apporte, elle, les possibilités d'expérimentations dans le domaine du temps. Voici donc réuni l'ensemble des éléments qui constituent le développement psychomoteur, dont on connaît l'importance pour tous les apprentissages fondamentaux du petit d'homme.

En rythmique, on ne *fait* pas de l'art : on utilise l'art comme un moyen. Frank Martin le précisait bien : « Lorsque (...) Dalcroze posait les bases de sa méthode, il ne songeait pas à créer un art nouveau ou une nouvelle discipline (...). La Rythmique ne prétend donc se substituer à aucun autre enseignement. Elle se veut complémentaire de ces divers enseignements. »¹

Les participants aux cours de rythmique ne sont ni des danseurs, ni des concertistes, ni des chanteurs... et pourtant ils dansent, jouent et

chantent, mais sans que l'esthétique soit leur but premier. En effet, en rythmique, ce n'est pas « pour faire joli » que l'on bouge, mais bien pour comprendre, pour apprendre, pour expérimenter, pour exercer, pour intégrer.

Bien sûr, la sensation du son juste ou du mouvement exécuté dans la plus grande économie d'énergie est une alliée précieuse ; et le *beau*, un facteur de motivation évident. Mais l'intérêt de cette sensation réside aussi et surtout dans ce qu'elle apporte comme indications sur la qualité des rapports au temps, à l'espace et à l'énergie. En somme, la réaction la plus accordée à l'instant est la preuve (c'est-à-dire l'évaluation directe et, le plus souvent, auto-contrôlable) de la progression dans sa propre capacité à exercer la maîtrise de son corps et de son intelligence, y compris émotionnelle.

Une école sans art serait déséquilibrée et ferait
des gens des calculatrices sur pattes!

Une nouvelle conception de l'art

L'art a pourtant été indissociablement lié à la création de la rythmique. En 1910, deux mécènes allemands offrent à Dalcroze un institut lui permettant de se consacrer entièrement à ses recherches sur sa pédagogie musicale. Durant ces quatre années, tout ce que l'Europe compte comme créateurs et artistes d'avant-garde se précipite à Hellerau (D) pour y découvrir les recherches de Dalcroze et de son collaborateur Adolphe Appia. Leur *Orphée* de Gluck, par exemple, propose des innovations tant sur le plan de l'interprétation (avec tout le travail sur le corps que Dalcroze met peu à peu en place) que sur celui de la scénographie. Appia peut en effet être considéré comme l'homme qui a révolutionné le décor de théâtre, puisque c'est lui qui a introduit la troisième dimension sur la scène : au lieu des décors « plats » (peints sur des toiles), il ouvre l'espace aux jeux de profondeurs, de niveaux et de lumières, en utilisant notamment le thème de l'escalier, et les toutes nouvelles possibilités de l'électricité.

Parmi les visiteurs illustres de Hellerau, on compte notamment Dullin, Stanislavski, Copeau ou Pitoëff pour le théâtre; Cortot ou Ansermet pour la musique; Claudel, Cocteau ou Shaw pour la littérature; et encore Claparède, Le Corbusier, sans oublier Diaghilev. Le chorégraphe du sulfureux *Sacre du printemps*, qui marqua un tournant décisif dans l'histoire de la danse, profita d'ailleurs pour cette création de la collaboration de Mary Rambert, l'une des toutes premières professeuses de rythmique. L'expérience de Hellerau s'achève en 1914 dans les bruits de bottes, et Dalcroze, forcé de rentrer dans son pays natal, se concentre dès lors sur la pédagogie.

Rendre visible le temps

Revenons maintenant sur ces trois termes fondamentaux : temps, espace, énergie. Si n'importe quel travail du corps en mouvement rend évidente son inscription dans un espace donné, et avec une énergie donnée (déjà simplement par la vision qu'on en a), il n'en est pas de même pour le temps. « On ne voit ni ne perçoit

jamais le temps comme tel, on ne perçoit que les événements, c'est-à-dire les mouvements et les actions, leur vitesse et leur résultat », dit Piaget. C'est donc ici que l'utilisation de la musique devient irremplaçable : elle sert « d'accélérateur de prise de conscience »² puisqu'elle permet de rendre visible le temps par le mouvement des corps et par leur déplacement dans l'espace.

La musique... ou, pourquoi pas, plus simplement, la comptine, le texte. L'enfant qui fredonne *trois p'tits chats, chats, chats* n'a pas besoin de plus de matière pour sentir des éléments de répétition, de succession ou de durée. Ces jeux sont communs à tous les enfants du monde : c'est un indice qu'il y a là un terrain de jeu que la rythmique ne fait que commencer à exploiter. (Un siècle n'est de loin pas suffisant à faire le tour de cette mine d'or que constituent les jeux du temps et des paroles, du temps et des sons, les jeux de la musique !)

Quels savoirs ?

Lorsque l'on assiste à un cours de rythmique, on constate que les apprentissages effectués sont *a priori* plus de l'ordre des savoir-faire et savoir-être (maîtrise de son corps, conscience des partenaires, des limites personnelles, spatiales et relationnelles) que des savoirs purs. Cela est vrai dans la mesure où les exercices font travailler les capacités d'incitation ou d'inhibition du mouvement afin d'assurer la prise de conscience et la maîtrise de l'énergie. « Pour Jaques-Dalcroze (...), c'est l'Homme qui compte, et ses efforts ont pour but avoué d'aider celui-ci à devenir pleinement lui-même. Aucune des facultés humaines ne doit être laissée dans l'ombre; elles doivent au contraire pouvoir s'assister mutuellement, et faire concorder leur activité en vue de leur fonctionnement équilibré et harmonieux, qui est source de bien-être. En second lieu, il s'agit de mettre l'individu en possession de tous ses moyens d'agir et de réagir. Il faut qu'il soit en mesure de faire face à toutes les situations; qu'il puisse à tout instant choisir dans l'éventail de ses possibilités celle qui lui paraît le mieux convenir. De cela dépend sa « liberté d'homme pensant et agissant »^{3, 4}

Savoir-faire et savoir-être, donc... mais qui peuvent se mettre au service d'un savoir précis : chaque cadre différent voit la création d'exercices différents, qui permettent de travailler sur des objectifs particuliers.

Quelques exemples, parmi l'infinité des possibles :

- dans une classe primaire, on travaillera les signes de ponctuation : en les jouant avec le corps, en les mettant en relation avec l'intonation vocale, l'énergie du corps en déplacement et de la voix s'associant pour donner *volume* au texte;
- en classe enfantine, on apprendra les noms des saisons et leur chronologie : un panneau contre chaque mur figurant une action en rapport avec la saison (à quoi peuvent s'ajouter éventuellement des bruitages vocaux associés, inventés par les enfants); ils s'y rendent au signal donné, ou de façon régulière à la fin de chaque phrase musicale;
- dans une école de musique, on manifestera par la position du corps l'identification de l'accord entendu : majeur en restant debout, mineur en se penchant en avant, par exemple.

Les exemples proposés ici font appel à des savoirs relativement élémentaires. Il se peut néanmoins que ceux-ci soient fort complexes, puisque la rythmique est aussi bien utilisée pour des adultes expérimentés que pour les jeunes enfants : nombre d'universités de par le monde⁵ comptent des cours de rythmique ou de solfège dalcrozien dans la formation de leurs musiciens, comédiens ou chanteurs.

Le savoir, notamment musical, n'en est pas moins bien présent, bien sûr, pour le professeur de rythmique lui-même, qui doit mettre en pratique de la façon la plus efficace et harmonieuse possible tous ses savoirs musicaux, et ceci sur tous les plans : rythmique, bien sûr (choix de la mesure, du tempo, des accentuations et des rythmes), mais aussi mélodique (une *bonne mélodie*, celle qui soutient efficacement l'apprentissage, est celle que les élèves siffloteront sans y penser en repartant !) et harmonique (tonalité, modulations, cadences).

Ouvrir, inventer, improviser, complexifier...

Nous l'avons vu, les exercices de la pédagogie dalcrozienne peuvent se diversifier à l'infini: rien n'est fixé, dans cette «méthode» qui est bien plutôt une démarche pédagogique active et ouverte au changement. Ce terme de «méthode» est sans doute une trace désuète de l'époque où elle a été créée... et Dalcroze lui-même a toujours poussé à l'élargissement de ses propos, lui qui s'exclamait: «L'avenir nous appartient tant que nous vivons et nous avons le devoir de l'explorer. Tant pis si nous nous trompons; nous nous tromperons davantage en vivant dans le passé uniquement. Etudier, raisonner, expérimenter!»⁶

Pour permettre de faire face à toutes ces situations inédites que la vie (et l'usage de notre corps) nous réserve, la rythmique propose de garder des automatismes les avantages qu'ils peuvent apporter, tout en se défiant des routines. Ainsi, de très nombreux exercices sont consacrés à des mouvements (souvent des *double-tâches*: associations ou dissociations de mouvements) pour lesquels on a recours à l'établissement de certains automatismes, tout en gardant la vigilance constante qu'on reste capable de s'en défaire au moment où la situation le commande. Ce sont ces fameux *exercices de réactions*, ces «hop» qui peuvent être verbaux ou musicaux (par exemple: marchant un tempo de noires régulières, on fera un pas en arrière après avoir entendu un rythme de 2 croches).

Le déséquilibre du vivant

«Tout système stable est un système mort», écrivait Piaget⁷. C'est bien, effectivement, la vie qui intéresse la rythmique, et donc l'instabilité, la recherche d'équilibre, la recherche d'harmonie...

Ce qui ne veut pas dire que les dissonances sont à éviter! L'harmonie en contient au moins autant que la vie ne contient de conflits... sans quoi la musique devient bien ennuyeuse!

Le moyen privilégié utilisé pour cette recherche est donc l'improvisation, seule apte à épouser au plus près toutes les plus fines variations d'énergie et de temps (voire d'espace, si on

pense à celui du clavier, et de son rapport avec les tessitures).

Pour l'enseignant de rythmique, tout d'abord. Son improvisation devra pouvoir aussi bien suivre les participants que les entraîner: accompagner le rythme de l'élève, les qualités énergétiques de son mouvement, ou, au contraire, susciter, proposer une nouvelle énergie. On différencie donc les moyens selon les objectifs.

Pour le participant, ensuite, puisque celui-ci va être poussé à prendre en compte l'imprévu, et à s'adapter à l'instant, à l'immédiat. Et ce n'est pas son seul corps, bien sûr, qui le fera atteindre ce but: son intelligence (ou faut-il mettre le terme au pluriel, comme le propose Howard Gardner?⁸) est mise à contribution, de même que son affectivité.

Cette recherche d'harmonie au cœur même de l'action et de la personne est une opération des plus complexes. Nous rejoignons ici Edgar Morin, qui affirme: «Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action.»⁹

Jouer sa voix dans la partition commune

L'improvisation est plus qu'un art en soi: c'est le mouvement intérieur du *oui*. Oui à l'autre, à l'événement immédiat, acceptation de la prise en compte (observation) de la réalité, de l'écoute de celle-ci... ce qui n'équivaut pas, bien sûr, à l'acceptation de cette réalité telle quelle! A partir de la contemplation et de l'écoute de la réalité, on va laisser résonner, sentir le goût qu'elle a. Il s'agit, en effet, de *sensations* autant que de *pensée*: sensation de dissonance, de consonance... Et en fonction de cette perception, on va agir, réagir, en tentant de *jouer le plus juste possible* cette partition non-écrite que nous fournit la vie jour après jour, minute après minute.

Et cela ne veut pas dire que l'on oublie le long terme ou qu'on en serait réduit à un enchaînement de comportements réactifs: les plus grands improvisateurs, ceux qui trouvent dans l'instant les enchaînements harmoniques



MUSIQUE ET MOUVEMENT

LA RYTHMIQUE JACQUES-DALCROZE : L'ART AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

les plus fins et les plus propres à exprimer toutes les variations des sentiments et des pensées, sont bien ceux qui ont non seulement une connaissance approfondie des savoirs antérieurs (les différents styles, époques et compositeurs : classiques, romantiques, baroques...), mais aussi une grande ouverture aux débats d'idées impliquant l'avenir : le passé et le futur sont donc là, fournissant leur éclairage pour construire le présent.

L'improvisation a donc une place importante à tenir dans *l'éducation citoyenne* préconisée actuellement : l'ouverture, l'affirmation de sa propre voix qui cherche à s'accorder – sans se perdre – avec celle, différente, des autres... Cette *tolérance à l'incertitude* est bel et bien abordée en rythmique, et apprivoisée peu à peu, notamment par la motivation qu'apporte le jeu musical et corporel, individuel ou collectif.

Cet «homme libre, pensant et agissant», dont parlait Emile Jaques-Dalcroze, n'est-il pas justement le petit citoyen que l'école actuelle cherche à faire émerger : conscient de ses limites et néanmoins fort de sa créativité ?



Christine Croset Rumpf

Enseignante de rythmique au CIN et en classe D à Prilly, Christine Croset Rumpf est aussi formatrice à la HEP et membre du Collège de l'Institut Jacques-Dalcroze.

¹ Frank Martin, en plus du grand compositeur que l'on sait, a été un très proche collaborateur et ami de Jaques-Dalcroze. Ces mots sont tirés d'un article présentant la formation de rythmicien.

² Bachmann, Marie-Laure (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique*. A la Baconnière : Neuchâtel.

³ Emile Jacques-Dalcroze (1919).

⁴ Bachmann (ibid.).

⁵ C'est le cas notamment au Canada, au Japon, aux Etats-Unis, en Pologne, en Australie...

⁶ Bachmann (ibid.).

⁷ Piaget, Jean (1967). *Biologie et connaissance*. Gallimard : Paris.

⁸ Brice, Mary (2003). *Pédagogie de tous les possibles (la Rythmique Jaques-Dalcroze à la lumière de la théorie des Intelligences Multiples de H. Gardner)*. Ed. Papillon : Genève.

⁹ Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil : Paris.

DÉVELOPPER L'AUDITION D'ENFANTS TRÈS JEUNES, C'EST L'UN DES BUTS QU'EDGAR WILLEMS A CHERCHÉ À ATTEINDRE. COMME DALCROZE, IL A ÉTÉ UN PRÉCURSEUR DE DÉMARCHES MUSICALES PAS TOUT À FAIT COMME LES AUTRES. IL EST L'AUTEUR D'UNE MÉTHODE QUI A CONNU DANS LES ANNÉES QUARANTE UN TRÈS FORT RETENTISSEMENT DANS TOUTE L'EUROPE ET AU-DELÀ. ELLE EST ACTUELLEMENT ENSEIGNÉE DANS LES CONSERVATOIRES ET LES ÉCOLES DE MUSIQUE, ET PRATiquÉE PAR DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU CANTON.

DANS CET ARTICLE, NOUS TOURNONS NOS REGARDS EN ARRIÈRE POUR NOUS REMÉMORER LES DÉBUTS DE CET ENSEIGNEMENT. UNE PREMIÈRE PARTIE FAIT LE LIEN ENTRE LES APPORTS DE DALCROZE ET DE WILLEMS. UNE DEUXIÈME PARTIE PRÉSENTE QUELQUES ÉLÉMENTS ESSENTIELS DE LA MÉTHODE WILLEMS. LE TÉMOIGNAGE D'UNE PERSONNE AYANT VÉCU CE DÉMARRAGE IMPRESSIONNANT CONSTITUE LA TROISIÈME PARTIE.

L'ENTRÉE DE L'ÉDUCATION MUSICALE WILLEMS À L'ÉCOLE

Dalcroze et Willems

Dalcroze était contemporain et collaborateur de Edgar Willems. Ils sont très proches dans leurs champs d'activités respectifs, avec toutefois une orientation divergente. Le premier se centre, comme nous l'avons vu, sur la musique et le mouvement, le deuxième s'attache à développer une éducation musicale facilitant l'apprentissage d'un instrument de musique.

Il est intéressant de mentionner quelques mots de la préface de Dalcroze du premier ouvrage de Willems : *L'oreille musicale tome 1 : la préparation auditive de l'enfant*.

«L'auteur, après avoir analysé les divers modes d'audition et ce qu'il appelle *l'intelligence auditive*, cherche à créer des relations entre les sonorités et les mouvements et à établir des rapports entre la compréhension et l'effort constructif, entre la sensibilité et l'intellectualité des enfants, entre l'élève et le professeur, entre la science et la vie.»

Dans ce même ouvrage, Willems évoque Dalcroze dans son «Avis au lecteur».

«Quoique mon point de départ soit différent du sien, basé à la fois sur des *conceptions philosophiques* personnelles et sur un *matériel*

auditif spécial, créé en grande partie par moi-même, il arrive que bien des exercices que je propose se rencontrent avec les siens ou même que l'inspiration de ceux-ci provienne directement de son enseignement.»

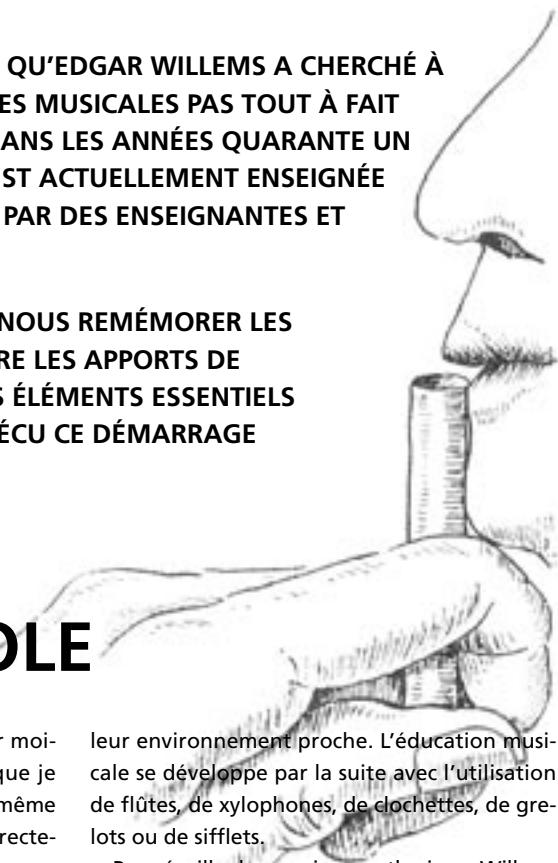
L'éducation musicale dite *Méthode Willems*

Willems a eu le souci de développer l'audition de l'enfant et sa perception des sons avant de noter ceux-ci dans une écriture musicale. Il s'agit donc de permettre à l'enfant très jeune d'intégrer les divers aspects présents dans la musique pour faciliter l'apprentissage ultérieur de l'instrument. Cette conception de l'éducation musicale l'a amené à faire expérimenter aux enfants l'intensité, la hauteur du son, ainsi que le mouvement sonore. De même, avant qu'ils apprennent qu'une blanche vaut deux noires, les enfants s'exercent à chanter et à reconnaître un son court et un son long, en les visualisant souvent avec des gestes. Tout un travail sur les différents timbres (base de la reconnaissance des sons des instruments de musique) est fait avec les enfants, en partant de sons qu'ils connaissent bien, comme des cris d'animaux, des chants d'oiseaux ou des bruits présents dans

leur environnement proche. L'éducation musicale se développe par la suite avec l'utilisation de flûtes, de xylophones, de clochettes, de grelots ou de sifflets.

Pour éveiller la conscience rythmique, Willems a conçu des exercices de frappés libres et dirigés, visant à expérimenter différents rythmes doux ou forts (*crescendo-decrescendo*), rapides ou lents (*accelerando-rallentando*). Willems a mis aussi un fort accent sur l'importance de mélodies simples, telles les chansons de deux à cinq notes et les chansons d'intervalles. Celles-ci permettent de travailler toutes les bases de la musique d'une façon attrayante pour les enfants.

L'entretien qui suit nous parle de cette formidable aventure vécue par une petite équipe qui a su apporter à la musique, en pleine période de guerre, une approche riche, ouverte et fondée sur le développement de la sensibilité auditive et rythmique de l'enfant.





Odette Frey-Besson a passé sa vie en contact avec la musique. En automne 2003, elle a bien voulu s'exprimer au sujet de l'évolution de l'enseignement de la musique en lien avec les changements initiés par l'introduction de la méthode Willems dans le canton. Elle a connu Edgar Willems et a vécu de près les débuts de la mise en pratique de ces nouveaux principes. Elle exprime toute l'importance qu'elle attribue à la formation de l'oreille chez l'enfant.

Alors que nous préparions cet article pour l'impression, Odette Frey-Besson est décédée à l'âge de 95 ans. Nous avons le privilège de publier ici un témoignage qui, à nos yeux, revêt une valeur particulière.

Un regard d'expérience sur l'enseignement de la musique

Odette Frey-Besson a accompli sa formation musicale à l'Institut de Ribeaupierre où elle a passé sa virtuosité de chant en 1941. Elle a aussi étudié le piano. Tout était désorganisé et difficile à cause de la guerre. Alors elle montait ses concerts elle-même avec l'aide d'une amie, Renée Lasserre, qui l'accompagnait au piano. Elle a donné des récitals en tant que cantatrice et a enseigné le piano à Lausanne et à Apples, où elle a formé un chœur d'enfants.

Dès 1950, elle a travaillé comme éducatrice spécialisée auprès d'enfants handicapés, ceci pendant 25 ans, en partie bénévolement. Elle a été engagée pour la musique. Puis elle a repris l'enseignement de la logopédie.

- **Quelles sont les personnalités artistiques que vous avez personnellement connues ?**
- Pendant mon enfance et ma jeunesse dans la maison foraine de Fermens ¹, j'ai rencontré beaucoup de monde et je pratiquais la musique en famille. J'ai connu Paderewski ², qui était présent lors de mon examen de virtuosité. Lydia Opienska-Barblan ³ a été mon professeur de chant à Morges tout au long de mes études. Henryk Opiensky était professeur d'histoire de la musique à l'institut de Ribeaupierre. Paul Wust était dessinateur. J'ai été en contact avec ces personnes dès environ 1935

à 1939. Puis la guerre a compliqué les choses. J'ai aussi été le professeur de piano de Barnabé, bien connu à Servion.

- **Pouvez-vous nous parler d'Edgar Willems ?**
- J'ai reçu chez moi à Lausanne ⁴ Edgar Willems en compagnie de Jacques Chapuis ⁵. Edgar Willems était belge et professeur de piano. Il était insatisfait de son enseignement. «Je me donne beaucoup de peine, et mon enseignement n'est pas bon», disait-il. Alors il est venu à Genève voir Dalcroze, avec qui il a suivi des cours. Puis il a commencé à réfléchir plus loin, surtout au démarrage de l'enseignement de la musique. Willems aimait le chant et avait composé des petites chansons. Un instituteur, Jacques Chapuis, est venu suivre des cours avec Willems. Il était tellement passionné et ébloui par lui qu'il a abandonné son travail pour se consacrer au développement de cette méthode. Willems avait élaboré des théories et fait des réflexions. Jacques Chapuis par contre a construit la didactique des idées de Willems. Il en a réalisé les programmes ⁶. Il a donc fallu plusieurs personnes pour que tout ceci se mette en route.
- **Comment cet enseignement a-t-il été introduit dans le canton de Vaud ?**

– J'ai fait partie du comité de la société des musiciens vaudois pendant les années 1940 à 1970 environ. Cette société a pris sur elle d'organiser un cours avec une dizaine d'élèves. C'est Jacques Chapuis qui l'a donné. J'étais moi-même présente pour aider. Au début, les enfants étaient fermés puis, ensuite, ils étaient heureux car ils étaient capables de faire des rythmes et des mélodies. Ils devenaient sûrs d'eux. Cela a été pour eux une bonne préparation pour l'instrument. Quand ils en commençaient l'étude, ils avaient des facilités qui permettaient de gagner du temps. Ce cours a duré une année environ.

Il a suscité de plus en plus d'intérêt dans les milieux musicaux. C'est alors qu'une démonstration a eu lieu au conservatoire de Lausanne. Tout le monde était intéressé et enthousiasmé, stupéfait. Cela a ouvert beau-

coup de portes, notamment pour le début de l'apprentissage du solfège. Au conservatoire, la salle était archi-pleine. Jacques Chapuis a démontré ce qu'il faisait au moyen de cloches avec toute la gamme. Trois enfants ont reconstitué la gamme successivement. Ils étaient très rapides et ont fait cela sans faute. Il a ensuite fait chanter des enfants de 7 à 13 ans à quatre voix. Ils étaient quatre par voix. Ils devaient déchiffrer un morceau sur le moment et le chanter à quatre voix. Beaucoup de professeurs de musique étaient présents.

Puis l'évolution a été magnifique. Une autre présentation a eu lieu à l'Ecole Normale. Le *Département de l'instruction publique* s'est intéressé aussi.

Tout le monde voulait des renseignements. La responsabilité de cet enseignement a alors été remise au conservatoire, la société des musiciens vaudois ne pouvant plus assumer cette évolution si importante.

La méthode Willems s'est ensuite répandue en France, en Espagne, en Italie, en Amérique.

– **A votre avis, quels sont les avantages de l'enseignement par la méthode Willems ?**

– Cette méthode s'intéresse à la question de savoir comment commencer l'enseignement de la musique. Et c'est cela qui intéressait beaucoup les gens. Willems proposait de commencer avec les enfants dès l'âge de 4 ans. Cet enseignement permettait aux enfants d'acquérir une meilleure écoute, une meilleure concentration. Ils devenaient plus sûrs d'eux-mêmes.

Les exercices de reconnaissance de sons hauts et bas, les rythmes à reproduire, les chansons, tout cela leur donnait une assurance formidable. Cela a beaucoup fait pour l'oreille des enfants.

– **Lors de votre travail avec des enfants handicapés, avez-vous pu mettre à profit l'éducation musicale pour stimuler leur développement ?**

– Quand j'ai commencé mon travail d'éducation à St Lègier, je me suis occupée d'enfants

âgés de huit à dix ans handicapés intellectuellement. J'enseignais le piano et le solfège à quatre d'entre eux. J'établissais bien ce que chacun devait faire : celui-ci devait faire ceci, celui-là devait faire cela. Les exercices à travailler tout au long de la semaine étaient ainsi clairement établis.

Puis est arrivée une jeune éducatrice suisse allemande qui jouait de la flûte. Je lui ai donné les indications pour qu'elle sache comment s'occuper de ces enfants. Elle a aussi commencé à les faire chanter. Petit à petit s'est formé un groupe de musiciens. Je composais un morceau pour piano à quatre mains et deux enfants se mettaient au piano. Puis s'est ajoutée la mélodie pour la flûte. On a ensuite ajouté toutes sortes d'instruments. On a même utilisé des vieilles chaises de bois dur pour réaliser les sons de la gamme. Les enfants ont très bien réussi à se débrouiller seuls pour réaliser ces morceaux tous ensemble, même parfois spontanément et toujours avec beaucoup de joie.

A Noël, lors de la réunion du comité de l'institution, les enfants ont joué leur morceau. Mais le comité ne s'est malheureusement pas rendu compte de ce que cela représentait comme travail.

A partir de la musique, un travail de logopédie a été développé. J'ai alors repris la logopédie.

– **Qu'auriez-vous envie de dire encore aux enseignants de ce canton sur cette question de l'enseignement de la musique ?**

Beaucoup faire chanter les enfants, d'abord le chant, développer le chant.

Régine Clottu

Bibliographie succincte

Willems, Edgar (1956). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Presses universitaires de France : Paris.

Willems, Edgar (1940). *L'oreille musicale*. Ed. Pro Musica : Genève.

Willems, Edgar (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Pro Musica : Bienne.

Chapuis, Jacques et Westphal, Béatrice (1980). *Sur les pas d'Edgar Willems : une vie, une œuvre, un idéal*. Pro Musica : Fribourg.

Tous ces ouvrages sont disponibles à la Bibliothèque cantonale universitaire, site de la Riponne, ainsi que les cahiers de chansons, de solfège et de rythmes édités par Willems.

¹ Fermens est le nom de la maison où Odette Frey-Besson a passé son enfance. Fermens se trouve au centre de la forêt qui sépare les villages d'Apples et de Pampigny, villages situés entre Morges et le pied du Jura.

² Paderewski (un compositeur et pianiste d'origine polonaise) a vécu pendant quarante ans à Riond-Bosson près de Morges. On peut lire sa biographie dans l'ouvrage suivant : Fuchs, Werner (1999). *Paderewski, une vie, une œuvre*. Cabédita : Yens sur Morges.

³ Lydia Opienska-Barblan et Henryk Opienski étaient des amis intimes de Paderewski. Henryk Opienski est venu s'établir à Morges en 1926 après avoir été le directeur du *Conservatoire de Poznan* pendant six ans. Il a épousé une cantatrice suisse, Lydia Barblan.

Un extrait de l'ouvrage ci-dessus concernant ces deux personnalités est disponible sur le site de *Prismes*.

⁴ Odette Frey-Besson a vécu pendant 54 ans dans le même grand appartement de Lausanne, où elle a reçu de nombreuses personnalités artistiques de l'époque.

⁵ Jacques Chapuis a été un collaborateur d'Edgar Willems et a participé au développement de la méthode. Cf. suite de l'article.

⁶ Edgar Willems a écrit plusieurs ouvrages, notamment les deux tomes de *L'oreille musicale*, l'un en 1940 et l'autre en 1946. Puis, à partir de 1956 ont été édités des cahiers pédagogiques, qui ont pour but de faciliter la pratique de l'éducation musicale avec de jeunes enfants. Une bibliographie plus complète est disponible sur le site de *Prismes*.



KLARA GOUËL-ERDÉLYI, PROFESSEURE DURANT 17 ANS AU CONSERVATOIRE DE MUSIQUE DE BUDAPEST, EST ARRIVÉE DANS NOTRE PAYS EN 1996.

ELLE A D'ABORD EFFECTUÉ UN COMPLÉMENT DE FORMATION À L'INSTITUT JACQUES-DALCROZE PENDANT UNE ANNÉE, FIDÈLE EN CELA À UN PRÉCEPT DE KODÁLY: «CEUX QUI ONT DU TALENT DOIVENT LE DÉVELOPPER AU MAXIMUM AFIN D'ÊTRE LE PLUS UTILE POSSIBLE À LEURS SEMBLABLES. EN EFFET, CHACUN DE NOUS N'A DE VALEUR QUE DANS LA MESURE OÙ IL EST UTILE À AUTRUI... L'ART AUTHENTIQUE EST L'UN DES MOYENS LES PLUS EFFICACES D'ASSURER L'ESSOR DE L'HUMANITÉ...»¹

PROFONDÉMENT ATTACHÉE AU RÔLE FORMATEUR DE LA MUSIQUE, KLARA GOUËL-ERDÉLYI A TRÈS VITE CRÉÉ L'ÉCOLE DE MUSIQUE *STUDIO KODÁLY* À GENÈVE, QUI COMPTE AUJOURD'HUI PLUS DE 90 ÉLÈVES. S'INSPIRANT AUTANT DES TRADITIONS HONGROISES QUE DES TRADITIONS HUMANISTES DE GENÈVE, ELLE EST, PAR VOCATION, MOTIVÉE À TRANSMETTRE L'AMOUR DE LA MUSIQUE, QUI PARLE À L'ÊTRE HUMAIN ET CONTRIBUE À SA FORMATION INTÉGRALE. CET ART PERMET DE TOUCHER «LA MOËLLE D'UNE CIVILISATION»², SANS AVOIR BESOIN DE TRADUCTEUR.

ELLE SUIT ACTUELLEMENT DES COURS À LA HEP-VD.

L'ART : ESPOIR POUR L'HUMANITÉ – VARIATIONS SANS THÈME³

Le Sommet Européen de l'UNESCO sur l'éducation artistique et culturelle en 1999 nous rappelle que les productions de l'esprit humain font partie du patrimoine de l'humanité, et que ce patrimoine culturel doit être préservé dans sa diversité; il réaffirme que la création artistique d'aujourd'hui constitue le patrimoine de demain et mérite en tant que telle d'être défendue et soutenue.

Nous savons que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est un moyen d'accéder à une ou plusieurs autres cultures. Il ne se limite pas à la transmission d'informations linguistiques, littéraires, historiques, géographiques ou sociologiques sur les pays de la langue cible, mais sensibilise également à des spécificités culturelles et éduque à la tolérance.

La musique est aussi très importante comme véhicule d'identité culturelle et de communication. Elle peut même ouvrir parfois la porte à bien d'autres choses, ainsi que nous le dit Berthold Auerbach: «La musique seule est un langage universel et n'a point besoin d'être traduite, c'est par elle que l'âme parle à l'âme.»⁴

Selon les légendes de différents peuples, elle est d'origine divine. Ainsi, lorsque l'on atteint les limites de la compréhension humaine, la musique, elle, va au-delà, dans un monde que l'on ne peut connaître, mais seulement deviner.

Elle nous conduit à mieux comprendre notre monde intérieur, à le développer et à le faire progresser.

L'éveil artistique favorise le développement d'une intelligence humaniste par la sensibilité qu'il génère au cours de la croissance de l'enfant, et qui agit plus tard comme moteur de son évolution. C'est par l'épanouissement de son imaginaire que l'enfant grandit en préservant son inspiration personnelle et sa capacité de jugement critique, grâce au développement précoce de sa créativité. Par l'apprentissage des arts, le beau et le bien s'apparentent, donnant

naissance à une harmonie naturelle. L'éducation artistique, sous sa double forme de connaissance et de pratique, doit permettre aux jeunes de prendre progressivement conscience de leur identité culturelle, d'assimiler les langages et les moyens d'expression symboliques, et de se forger ainsi les outils de leur socialisation et de leur participation au monde.

L'art, s'il n'est pas vécu comme une prise de conscience, ne sert qu'à faire joli !

Variation 1

Le pédagogue: Zoltán Kodály

«La musique est une nourriture spirituelle irremplaçable. Celui qui ne s'en nourrit pas souffrira d'anémie toute sa vie. Sans musique la vie spirituelle n'est pas complète: l'esprit humain possède des régions que seule elle peut illuminer.»⁵

Kodály aimait dire que le chant est la base du développement de l'enfant et pas seulement de son développement musical. Selon lui – compositeur, ethnomusicologue, linguiste et pédagogue – chaque nation a des chants populaires qui sont très appropriés à l'enseignement. Il affirme que la tradition musicale représente un des matériaux de base de l'apprentissage musical. Ce répertoire imprègne les jeunes de l'âme musicale de leur pays, et les amène à apprécier la richesse de ses traditions. En exploitant le caractère naturel du chant, on peut développer rapidement et facilement, déjà chez les tout-petits, la sensibilité musicale. En outre, c'est un excellent moyen d'illustration des différents éléments musicaux, permettant d'en rendre les enfants conscients.

Kodály a souligné l'importance du fait que le matériel utilisé soit attractif d'un point de vue musical. Dans certains pays, dit-il, on utilise toujours ce vieux système d'éducation qui consiste à répéter des exercices plats et sans vie pour l'édification des enfants. Les jeunes les

détestent et, avec eux, ils se dégoûtent de l'apprentissage de la musique, et finalement de la musique elle-même.

Si les enfants n'attendent pas avec impatience le cours de musique, on ne peut en espérer beaucoup de succès. S'ils n'aiment pas le cours de musique, s'ils ne sentent pas que cela les rafraîchit, toute la peine est perdue.

Avec son ami Béla Bartók, Kodály a passé plusieurs années pour recueillir ces chants dans la campagne de Hongrie, de Transylvanie et de Slovaquie, avec la conviction que ces mélodies ne valent pas moins que les plus précieux chefs-d'œuvre de la musique savante. Après avoir découvert cette richesse, ils l'ont utilisée comme instrument dans l'enseignement et l'ont mise en valeur dans leurs compositions. Nous ne pouvons qu'admirer les œuvres de Bartók et Kodály comme le *Concerto pour orchestre* et le *Psalmus Hungaricus* qui sont inspirés par cette richesse de tradition.

Dans l'activité musicale, il n'existe pas de limite à l'intégration ni à l'appréciation des styles divers.

Remarquable découverte des ethnomusicologues: il y a des éléments musicaux communs ou très ressemblants dans la quasi totalité des musiques traditionnelles, tous peuples confondus. Est-ce le hasard? Certainement pas! Cela nous montre surtout les racines communes au fond de la conscience humaine. Notre devoir sera de rechercher, de redécouvrir et de sauvegarder ces racines oubliées, négligées, laissées en friche au cours de l'histoire.

Aujourd'hui nombreux sont les interprètes, artistes, artisans d'art, stylistes qui cherchent, avec les éducateurs, à favoriser une vraie découverte réciproque par des pratiques et des échanges permanents.



Variation 2

L'artiste : Yehudi Menuhin

«La musique, elle, ne peut tromper, parce qu'elle appartient au réel et se transmet dans un contact direct avec l'homme. Elle relève de l'être et non de l'apparence. Je dirai plus : *elle peut agir sur l'être et le transformer.*»⁶

Yehudi Menuhin, le célèbre violoniste, pédagogue et humaniste, a élargi le concept de Kodály en l'adaptant à la réalité actuelle de la multiculturalité. Tout en étant d'accord avec Kodály sur l'importance du chant, langage universel, vivant et humain par excellence, il a insisté sur l'importance du mouvement des sens, du corps et de l'imaginaire dans la pratique des arts de différentes cultures.

Avec son ouverture sur le monde et envers d'autres artistes, ce fameux violoniste faisait exception : il a su écouter avec admiration les musiciens de rues ou les tziganes virtuoses qui très souvent jouaient selon la tradition orale et ne connaissaient pas l'écriture musicale.

«J'ai pu entendre certains de ces violonistes de village (indiens, tziganes, écossais) : c'était comme si je touchais à la moëlle d'une civilisation qui n'était pas la mienne et dont je ne pouvais que m'approcher, sans jamais la posséder tout entière. C'était le noyau dense et impénétrable d'une culture qui ne se livre qu'à ceux qui lui appartiennent.»

Est-ce que nos efforts pour nous rapprocher par l'échange de nos cultures sont inutiles, impossibles, illusoires ?

«Des civilisations qui s'ignoraient les unes les autres ont engendré des instruments à la fois lointains et semblables. Depuis la nuit des temps, elles ont communiqué à leur insu, dans la célébration d'une sonorité universelle, dans la recherche d'une voix collective et pourtant individuelle.»

Nous, les humains, nous recherchons peut-être tous la même chose...

Menuhin a créé le fameux programme MUSE, programme à la fois artistique, pédagogique, interculturel et social, qui propose d'introduire l'art en milieu scolaire comme outil d'épanouissement et d'ouverture, comme moyen de lutte

contre la violence, l'exclusion et contre l'incompréhension qui oppose des groupes de cultures et de croyances différentes. Bien que destiné à tous les enfants, il s'adresse de façon prioritaire aux enfants des quartiers où les risques d'exclusion se révèlent les plus importants et où les écoles doivent gérer des cultures multiples et des problèmes aigus de la société.

Les écoles ciblées sont situées dans des zones ou des quartiers de la ville où différentes cultures en mutation sont présentes avec les difficultés inhérentes à cette diversité.

«Nous devrions nous préoccuper du développement des tiges, des racines de la plante, et pas simplement juger les fleurs : fleur du mal, fleur du bien», dit Menuhin.

Que les exemples de Kodály et Menuhin nous encouragent à contribuer un peu à cette mission.

Klara Gouël-Erdélyi

Bibliographie

Amann, Jean-Pierre (1983). *Zoltán Kodály*. Edition de l'Aire : Lausanne.

Mihály, Ittész (1999). *22 Essais musicaux*. Institut Kodály : Kecskemét.

Szönyi, Erzsébet (1976). *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*. Edition Corvina : Budapest.

¹ L'institut de Pédagogie Musicale *Zoltán Kodály*. Kecskemét, Hongrie, brochure non datée et non paginée.

² Menuhin, Yehudi (1996). *La légende du violon*. Flammarion : Paris, p. 285.

³ Titre inspiré de trois ouvrages de Yehudi Menuhin :

La leçon du maître, Buchet-Chastel, Paris, 1987,

L'art : espoir pour l'humanité, Buchet-Chastel, Paris, 1987,

Variations sans thème, Buchet-Chastel, Paris, 1980.

⁴ Auerbach, Berthold (1985). *La musique source de sagesse*. Weber.

⁵ Kodály, Zoltán (2002). *Music should belong to everyone*. IKS : Budapest, p. 50.

⁶ Menuhin, Yehudi (1996). *La légende du violon*. Flammarion : Paris, p. 260.

⁷ *ibid.* p : 285.

⁸ *ibid.* p : 274.

⁹ Godrèche, Dominique (1998). «Entretien avec maître Yehudi Menuhin», Revue *Nouvelles clés*, No 19, Gordes : France.

L'ARTICLE QUI SUIT PROPOSE QUELQUES RÉFLEXIONS D'UN MAÎTRE DE GYMNASE QUI CHANTE DEPUIS DIX ANS DANS UN CHŒUR RASSEMBLANT DES ÉLÈVES ET QUELQUES MAÎTRES. EXPÉRIENCE QUI L'INTERROGE SUR SON RAPPORT À L'ART, À SON ENSEIGNEMENT, À SES ÉLÈVES.

PAR EXEMPLE MOZART : UNE BELLE FORMATION CONTINUE...

Je voudrais proposer ici quelques remarques personnelles sur tout ce que m'ont apporté répétitions et concerts dans le cadre du gymnase de Nyon. Je témoigne d'abord ma reconnaissance à Edouard Garo, maître (et comme ce titre est justifié !) de musique et compositeur, à Alain Favre qui lui a succédé, à Yves Deluz qui, en plus d'être doyen, est chanteur, à Christian Gavillet, bien connu tant dans le milieu classique que dans le jazz. Tous ont été (le dernier l'est encore aujourd'hui) des chefs (que ce mot est beau dans ce contexte...) qui ont pu nous transmettre leur profonde culture musicale, leur exigence parfois redoutable, leur passion de la musique. Et le nous n'est pas ici de majesté. Il signale en effet l'essentiel : élèves et maîtres sont dans ce travail de chœur¹ au même niveau, ni élèves ni maîtres, mais communs serviteurs de la musique, également éloignés de la perfection.

Etre ensemble devant une œuvre

Les maîtres et les élèves sont ensemble devant le même chef, mais surtout devant la même œuvre. Est-on plus proche de l'infini d'une messe de Mozart (par exemple...) parce qu'on a fait des études, qu'on connaît mieux le XVIII^e, qu'on a lu quelques livres et écouté quelques concerts ? Le grotesque d'une telle proposition saute aux yeux ! L'inégalité, si elle existait, serait ici inversée : l'insoutenable légèreté mozartienne, puis-je la sentir aussi fort à mon âge qu'à celui de mes élèves ? Ce qui me reste est

bien plutôt cette pointe de nostalgie et d'envie de « la première fois »... que je retrouve un peu par la grâce du chant. Qu'ils me donnent de leur fraîcheur, et je veux bien leur faire part de mes expériences et de mes connaissances !

Etre chacun responsable de soi-même

Quand il nous dirigeait, Edouard Garo détestait plus que tout que les maîtres fassent la « discipline », réclament le silence, exigent l'attention, bref *encadrent* les élèves. Ce n'était pas qu'on usurpait sa place, mais bien que, ce faisant, on se déconcentrait soi-même. Que chacun soit responsable de sa voix et de sa partition ! Et cette responsabilité *personnelle* est ici fondée sur le plus beau des respects, le respect du *Beau*. Etre au cœur de soi-même pour être avec les autres dans l'élaboration de l'œuvre : jamais peut-être autant que dans la musique cette proposition un peu plate trouve un sens plus juste.

Du bonheur d'être dépassé

Dans ma vie, j'ai toujours « fait » de la musique, du violoncelle, du chant. Je connais le solfège, je déchiffre correctement, j'ai des notions d'harmonie. Mais ma voix tranquillement s'assombrit, comme mes articulations s'alourdissent. Et j'entends à côté de moi des voix (surtout de jeunes filles, à cet âge) qui prennent leur envol, pas encore encombrées de vibratos, presque comme des voix d'enfants. Je vois aussi des jeunes qui souvent découvrent la *musique classique* (synonyme parfois de vanité inutile !) avec un

MUSIQUE ET MOUVEMENT

PAR EXEMPLE MOZART : UNE BELLE FORMATION CONTINUE...

bonheur étonné. Je goûte alors ce privilège de pouvoir rester encore un moment *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*.

Pour un projet sans lendemain

Préparer un concert, c'est redécouvrir quelques fondements de la pédagogie. Et d'abord que tout travail d'apprentissage (ici d'abord de lecture élémentaire des notes²) s'inscrit dans un projet qui est à la fois d'assimilation personnelle et de transmission à un public: rendre ce qu'on a reçu ! Mais, et tous ceux qui ont préparé une fois un spectacle le savent bien, un concert ne dure pas plus longtemps que lui-même, et les chanteurs amateurs connaissent cette légère tristesse: c'est fini, qu'on camoufle un instant par une collation, ou par un improbable CD où rien de l'essentiel ne sera sauvegardé ! Tout ce travail, ces tensions, pour une heure et demie... Mais ce qu'on apprend ensemble est la valeur de ce qui ne reste pas, si ce n'est comme le souvenir d'une fête dans le calendrier morne des jours. Leçon précieuse dans une époque où tout événement se doit d'être *gravé, photographié, immortalisé* pour le bref temps que nous accorderont les supports informatiques, où l'on n'écoute que distraitemment parce qu'on croit qu'un disque remplacera la musique vivante.

Mais cette brève fête n'est pas perdue dans le temps: car sa raison profonde est qu'une œuvre ancienne soit à nouveau chantée, donc renouvelée, que ce soit dans une salle de gymnastique «bricolée» en salle de concert ou dans l'Abbaye cistercienne de Bonmont !

Exercice d'admiration

En songeant à notre dernier concert, avec une messe de Mozart composée à 19 ans (dix-neuf !), en latin bien sûr, avec un orchestre lui aussi formé de gymnasiennes, de gymnasiens, de collégiennes et de collégiens, je pensais à l'extraordinaire initiation à la culture vivante, à la découverte progressive de ces génies qui nous font la grâce surabondante de nous permettre de les entendre et de les chanter ! A notre responsabilité aussi, puisque ces partitions ne sont rien sans nous qui les chantons.

Expérience vécue d'un respect à la fois grave et joyeux (les rires nerveux d'avant-concert chez les élèves...) pour un compositeur qui redonne à de vieilles paroles de deux mille ans une fraîcheur étrange: *Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, miserere nobis*. Tradition sans rien de traditionnel, donc.

Par exemple Mozart

Si j'ai choisi d'évoquer Mozart pour ces quelques notes en marge, c'est parce que chez lui, on trouve la simplicité apparente, le bonheur léger (et il est rare, dans la région de Calvin, et par les temps qui courent...), une culture donc qui ne creuse pas les rides des vieux maîtres, et qui s'ajuste si bien aux visages et aux sourires des êtres en devenir. L'*agnus* qui porte les péchés du monde le fait avec si peu de peine, chez Mozart ! Le grand théologien suisse allemand Karl Barth le disait en substance: «Dans le ciel, les anges jouent du Bach devant le Père céleste, mais quand Il a tourné le dos, entre eux, ils jouent du Mozart».³

Quelques leçons

On aura sans doute compris que le privilège de chanter avec des élèves me renouvelle dans mon métier de maître de français. Si j'aime particulièrement affronter des œuvres qui me dépassent, c'est notamment pour me retrouver dans cette même posture où élèves et maître regardent ensemble vers le haut ! En restant dans la métaphore spatiale, je suis en face d'eux mais j'aimerais qu'ils regardent derrière moi, d'où me vient ce que j'ai à leur transmettre. Je retrouve aussi le sens du travail critique, non pas fin en soi, mais ce qui permet de relire mieux une œuvre, avec cette modestie évoquée souvent par le critique George Steiner: pour la poésie, par exemple, quelle meilleure interprétation qu'une lecture à haute voix *juste* ?

Denis Girardet

¹ Je ne puis que mettre en notes à petits caractères le mauvais jeu de mot, un gymnase sans chœur est un gymnase sans cœur. Mais en effet, peut-on vivre dans un monde sans musique ?

² Il se trouve que le chœur du gymnase s'est associé récemment à un chœur lausannois, et je chantais à côté de Jacques-André Haury, député libéral qui s'est battu pour le retour des notes à l'école. On imagine volontiers les jeux de mots faciles ! Et j'aurais volontiers intitulé ces quelques «réflexions»: pour un retour des notes à l'école !

³ Barth a donné plusieurs versions de cette réflexion. En voici une autre, qui témoigne de cet humour légèrement décalé du grand théologien protestant, si sérieux par ailleurs: «Je ne suis pas sûr que les anges, lorsqu'ils sont en train de glorifier Dieu, jouent de la musique de Bach. Je suis certain, en revanche, que lorsqu'ils sont entre eux, ils jouent du Mozart, et que Dieu aime alors tout particulièrement les entendre. Il est possible que l'alternative soit fautive; vous en savez, de toute façon, plus que moi sur ce point!»

LES ARTICLES DE CETTE PARTIE RELATENT UN PROJET CONDUIT PAR UNE ENSEIGNANTE DE CLASSE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT C.-F. RAMUZ À LAUSANNE. LES ÉLÈVES DE CETTE CLASSE PRÉSENTENT DIVERSES DIFFICULTÉS, PERSONNELLES, RELATIONNELLES OU LIÉES À L'ÉCOLE. LA NÉCESSITÉ APPARAÎT DE CONSTAMMENT INNOVER POUR LES AIDER À ENTRER ET À PROGRESSER DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES EN TROUVANT DU SENS À LA LECTURE ET EN PRENANT CONFIANCE EN EUX. C'EST LE PARI QU'A TENTÉ CATHERINE STEINER, ENSEIGNANTE DE CETTE CLASSE.

ELLE A ÉTÉ ACCOMPAGNÉE PAR JEAN-CLAUDE IMHOF, FORMATEUR À LA HEP, QUI PRÉCISE DANS LE DEUXIÈME ARTICLE LE CADRE PLUS GÉNÉRAL DANS LEQUEL S'INSCRIT LA DÉMARCHÉ DONT NOUS PARLONS. SI LE TRAVAIL PRINCIPAL A BIEN ÉTÉ D'ABORD CELUI DES ÉLÈVES DANS LEUR CLASSE, LA PERSPECTIVE DE CRÉER UN CD LEUR A APPORTÉ UNE VALORISATION SUPPLÉMENTAIRE.

LA RÉDACTION DE *PRISMES* SE RÉJOUIT DE SE FAIRE L'ÉCHO D'EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES COMME CELLE-CI, CONSCIENTE DU TRAVAIL QUE CELA REPRÉSENTE ET DE L'IMPACT POSITIF SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES ET SUR LA DYNAMIQUE DE LA CLASSE. LE FAIT DE VOIR LE RÉCIT DE LEUR TRAVAIL PUBLIÉ DANS UNE REVUE PÉDAGOGIQUE APPORTE À CES ÉLÈVES ET À LEUR ENSEIGNANTE UNE RECONNAISSANCE PLUS LARGE.

UN PROJET POUR MOTIVER

Contexte et démarche

L'établissement C.-F. Ramuz s'est fortement engagé au moment de la semaine de la lecture en mai 2004.

Les élèves d'une classe de développement du Collège de la Rouvraie sont presque tous en provenance d'autres pays. Leur enseignante, Catherine Steiner, était à la recherche d'un projet motivant pour sortir de la routine et participer à la semaine de la lecture. C'est lors d'un cours HEP que l'idée de mettre ensemble des textes et de la musique est suggérée. Jean-Claude Imhof, formateur à la HEP, accompagnera la démarche pour qu'elle se concrétise avec les élèves.

L'idée de faire des lectures, avec un fond musical, plaît aux élèves, qui y adhèrent. L'enseignante de la classe sentait qu'il fallait se

lancer en s'appuyant sur les compétences des élèves, sur les siennes propres et sur des ressources extérieures. Il s'agit d'abord de mettre en confiance les élèves par rapport au projet, en tenant compte de leurs réactions parfois imprévisibles. Deux modalités sont visées : tout d'abord, un travail *entre eux*, puis la perspective d'en faire un CD. Le choix se porte sur un texte qui exprime des émotions, et qui a du suspense.

Ce texte est choisi dans le petit livre d'Olivier Thiébaud intitulé *A feu et à sang*¹. Chaque élève doit lire une partie du texte ; en voici quelques extraits :

« La lame luisante s'était approchée du cou. Les dix centimètres d'acier trempé flirtaient avec la carotide qui battait à tout rompre. Chair de





poule. Par réflexe, Julien avait fermé les yeux. (...) Pas le temps de penser davantage, ni d'avoir un peu plus peur. Le couteau venait de trancher dans le vif du sujet. Un flot de sang convulsif s'échappait de la plaie béante. Et tout allait très vite. (...) Il n'y avait pourtant plus rien à faire. Le sang continuait à se déverser par saccades, vidant le corps de sa substance vitale. Julien ne pouvait détourner son regard de ce spectacle peu ragoûtant. (...) C'était fini. La dernière goutte de sang était tombée dans l'énorme bassine en fer blanc. Les cent vingt kilos de chairs et de graisses du cochon pendaient lamentablement au bout de la corde.»

Les élèves travaillent avec beaucoup de sérieux. Il n'est pas facile pour eux de maîtriser cette lecture.

Un petit enregistreur, qui devient ensuite un symbole, sert à enregistrer leurs essais. Ils travaillent de façon très responsable et autonome. Chaque élève est seul, souvent dans le couloir. Parfois, un camarade lui apporte une aide technique.

Puis arrive la phase de recherche de musique. L'enseignante en propose, y compris du classique. Les élèves font des choix, mais n'apportent pas, à ce stade, les musiques qu'ils écoutent habituellement. Ils font preuve de beaucoup d'ouverture.

Première écoute du CD

A ce moment, l'enseignante explique que Jean-Claude Imhof a augmenté les silences en faisant des coupures dans ce qu'ils disaient, pour qu'on entende mieux la musique.

Les élèves écoutent avec une grande intensité. Pendant la première musique, l'un d'entre eux dit : *c'est la honte !* Ils s'exclament chaque fois qu'ils reconnaissent quelqu'un. Ils rient gentiment, par surprise. Des gars s'adressent doucement entre eux des *félicitations !* Deux jeunes filles pouffent assez fort et nerveusement quand elles s'entendent. L'une accepte mal de découvrir que sa voix retentit de façon plus grave qu'elle ne le pensait. Quelques élèves manifestent des comportements de gêne au moment où ils entendent leur propre voix. D'autres expri-

ment leur satisfaction. Les élèves écoutent leur CD avec beaucoup d'émotion retenue.

Bilan d'une telle démarche

A la suite de ce travail, deux élèves en grande difficulté font de gros progrès en lecture. Depuis le début de cette année scolaire, ils trouvent une motivation et commencent à travailler. Tous se sentent de bons lecteurs et se disputent désormais le droit de lire en classe. Utiliser la musique leur donne des ailes pour avancer dans la lecture. Et ils osent maintenant chanter seuls. Le projet annoncé de création d'un CD les a amenés à s'engager fortement et leur a permis de se sentir comme les autres. Cette démarche a aussi permis de travailler la musique en tant que telle.

A chaque étape du travail, il faut veiller à ce que les élèves sentent bien ce qui vient avant et après la lecture de leur texte et acquièrent une vue d'ensemble de la création. Il est important de parler avec eux des options prises au niveau de l'ensemble, par exemple s'il faut ou non une introduction pour les auditeurs.

Le lieu d'enregistrement doit être presque insonorisé, sinon les élèves se découragent et perdent confiance en devant refaire plusieurs fois le travail. L'entraînement à l'articulation des mots et des phrases revêt une importance particulière.

Ce CD réalisé encourage les élèves et leur enseignante, à tel point que germe maintenant le projet de devenir créateurs de leur propre musique. Mais on peut relever aussi qu'en cours d'expérience, il n'a pas été possible d'imaginer que l'impact *a posteriori* serait si fort. Des élèves sont devenus lecteurs et la classe s'est montrée prête à partir dans des projets plus ambitieux.

Régine Clottu, sur la base
d'un entretien avec Catherine Steiner

¹ Thiébaud, Olivier (1996, 2000). *A feu et à sang*. Syros : Paris. A partir de 9 ans. Réédition. Volume publié en 1996 dans la collection *Souris noire* chez le même éditeur. Julien est victime d'une vilaine plaisanterie qui tourne mal. On lui fait courir l'essergot, un objet qui n'existe pas. Il va de gauche à droite et tombe sur des escrocs.

Créer C'est respirer.



Entretien avec quelques élèves

Dashurije, Angélique, Marina et Franguy ont accepté de s'exprimer.

- (Franguy) Je trouve qu'on a fait un bon boulot, cela m'a fait du bien de répéter le texte et de le mettre avec le son de la musique. Ce n'était pas facile à répéter, tous ces textes. On a répété tous les jours pendant une semaine.
- (Dashurije) C'était bien, j'ai aimé la musique; elle allait bien avec les paroles. Il fallait dire les textes lentement, pour que les gens comprennent bien. Il fallait s'arrêter à chaque point. Quand j'apprends une poésie, je parle beaucoup plus vite. J'ai beaucoup aimé.
- (Franguy) Quelqu'un nous a aidés pour la technique.
- (Angélique) Je trouvais que c'était bien, la musique, les paroles, tout était bien.
- (Marina) J'avais envie de faire un CD avec ma sœur. J'ai pu apprendre à le faire à l'école. Jean-Claude était très sympa d'être venu nous aider.

– Si vous pouviez faire un autre CD, comment voudriez-vous le réaliser ?

- (Dashurije) J'aimerais utiliser des bruits, par exemple des bruits d'orage.
- (Franguy) Moi aussi, par exemple des bruits de voitures ou d'avions ou encore d'oiseaux. La prochaine fois, il ne faudrait pas qu'on oublie de s'arrêter à la fin des phrases, il faudrait dire mieux les textes.
- (Angélique et Marina) Nous aimerions choisir aussi des chansons, surtout celles de notre chanteuse préférée, Lorie. On utiliserait la musique instrumentale des chansons sans les paroles.
- (Dashurije) Une autre fois, j'aimerais faire une voix chantante.
- (Franguy) Il faudrait avoir une voix qu'on comprenne mieux, bien respirer avec moins d'hésitations. Il faut se donner à fond et s'appliquer pour le faire.

Régine Clottu

UNE PORTE D'ENTRÉE AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET SOCIAUX PAR LA MUSIQUE

Derrière l'intitulé de ce cours, proposé par la HEP en formation continue ainsi que dans le cadre de la formation à l'enseignement spécialisé apparaît en fait un *système à ressources* basé sur l'échange de savoirs. En lien direct avec la réalité du terrain, une toile de connaissances se tisse entre les enseignants, les élèves et les formateurs. L'expérience des uns enrichit celle des autres. La reconnaissance et la valorisation des compétences tiennent une place toute particulière comme l'illustre parfaitement l'article précédent. Pour comprendre le fonctionnement d'un *système à ressources* un petit regard en arrière s'impose.

En 1998, le *Centre de Ressources de l'enseignement spécialisé*¹ lance l'idée de *les z'arts au pied du mur*, pour intégrer pleinement la dimension artistique dans le domaine scolaire. Jacques Paul Grivaz, enseignant (maître de musique) et Jean-Claude Imhof, éducateur spécialisé (animateur de groupes chant et création artistique) mettent sur pied un projet pilote impliquant dix classes de l'enseignement spécialisé. Rapidement, la mise en commun des connaissances et la pratique des deux intervenants conduisent à une approche originale de la musique. L'apprentissage (le savoir et le savoir-faire) est étroitement lié à la socialisation (le savoir-être).

Apprendre une chanson fait appel à des branches scolaires comme la lecture et l'écriture. *Par la musique*, l'élève est également amené à travailler sur lui-même ainsi qu'avec la classe. Il va jusqu'à créer seul, ou avec ses camarades, des paroles, une mélodie et un rythme pour aboutir à une réalisation, par exemple: clip vidéo ou CD audio. Toutefois, avant d'en arriver là, les élèves et l'enseignant découvrent toute une série d'apprentissages, souvent ludiques, liés au rythme et à la voix. Exercices que l'enseignant reprend petit à petit durant la semaine.

Ceci se fait dans le cadre d'un accompagne-

ment de projet en classe destiné en priorité aux enseignants spécialisés.

Certains exercices s'avèrent trop difficiles et il faut les décomposer, les adapter. Des idées nouvelles fusent. Il est donc indispensable d'en vérifier la faisabilité sur le terrain avant de les proposer dans les cours. Grâce à une excellente collaboration qui se poursuit aujourd'hui encore avec Angelo Mancuso, enseignant spécialisé, une démarche de recherche-action en continu se développe dans sa classe. Les élèves sont tantôt explorateurs, tantôt experts. Un authentique échange de savoirs se produit également à ce niveau-là. Les idées ou les remarques des enfants s'avèrent souvent pertinentes.

La richesse se trouve aussi dans les interactions entre les différents professionnels de l'enfance. En collaboration avec Yves Zbaeren, maître de musique et formateur HEP, un cours intitulé *Quand la musique est bonne* est proposé à tout enseignant qui utilise la musique dans le cadre de la classe (enseignants du primaire et du secondaire, maîtres de musique, enseignants spécialisés). Si l'on ajoute encore *L'Approche de la musicothérapie* de Roberto Cortesi, on obtient un tableau fort intéressant d'interconnexions. S'ensuit alors une alchimie entre le terrain scolaire et les lieux de formation.

Reste à permettre aux enseignants intéressés de profiter au mieux de tous ces divers apports. C'est en partie chose faite: un réseau est actuellement en construction dans ce sens.

Jean-Claude Imhof
Formateur au Centre de Ressources
à la HEP-VD

¹ Lors de la création de la HEP, le CERES a été intégré au CRHEP (Centre de Ressources de la HEP).

LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES À L'ÉCOLE DÉVELOPPENT LA CRÉATIVITÉ DES ÉLÈVES, LEUR AISANCE EXPRESSIVE, LEUR COLLABORATION. MAIS AU-DELÀ, ELLES STIMULENT UNE ÉCOUTE RÉCIPROQUE DES ENFANTS, LEUR SOCIALISATION, LEUR SOLIDARITÉ. LES ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES – LA MISE EN JEU DE L'INTRIGUE, LA CRÉATION DE COSTUMES ET DE DÉCORS, L'ACCOMPAGNEMENT MUSICAL ET SONORE – INDISPENSABLES À LA MISE EN VALEUR D'UN MESSAGE – PRODUIT D'UNE IMPROVISATION, D'UNE TRANSPOSITION D'UN CONTE – NÉCESSITENT UN ACCOMPAGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE. ET DÉJÀ LE PARTENARIAT S'ÉLARGIT, DE L'ENSEIGNANT ET SES ÉLÈVES, À D'AUTRES ENSEIGNANTS, À DES PARENTS SOLIDAIRES, POUR ABOUTIR À UN PARTAGE AVEC LE PUBLIC. UNE ÉMOTION D'AUTANT PLUS FORTE LORSQUE LE SPECTACLE VISE AUSSI DES VERTUS THÉRAPEUTIQUES (EXPÉRIENCES DE PERCEVAL ET D'EBEN-HÉZER). D'ENFANT EXCLU, UNE COMÉDIENNE OU UN COMÉDIEN PEUT DEVENIR, L'ESPACE D'UNE SOIRÉE, L'OBJET DE REGARDS ADMIRATIFS, D'UNE RECONNAISSANCE EXTÉRIEURE.

LES TROIS ARTICLES DE CLAUDE MIGNOT, DE DOMINIQUE DIÈNE ET DE JEAN-LOUIS PALEY NOUS INVITENT À DÉCOUVRIR QUELQUES OUVERTURES SUR DES MONDES COLORÉS ET MÉLODIEUX, AUX IMPACTS FORTS SUR LE MONDE INTÉRIEUR DES ÉLÈVES.

IMPROVISATION AU CYCLE INITIAL ET AU PREMIER CYCLE PRIMAIRE

Il y a quelques années, j'animais un cours intitulé «Faire du théâtre à l'école». Lors d'une des sessions regroupant des étudiants se destinant à l'enseignement au cycle initial et au premier cycle primaire, une discussion fut le point de départ d'une jolie aventure.

Ces futurs enseignants s'étonnaient de la propension qu'ont les jeunes enfants, seuls ou entre eux, à inventer des histoires et à les jouer spontanément, en entrant dans le rôle choisi avec une facilité et un naturel déconcertants. La question s'est posée de savoir si, à l'école, il serait possible d'exploiter cette potentialité dans le but de développer la créativité, d'améliorer l'écoute réciproque, la solidarité et l'aisance

expressive, mais sans altérer les aspects de jeu, de plaisir et d'authenticité.

Pour répondre à cette question, nous décidons de lancer un projet : nous proposons aux parents d'élèves du collège de Floréal, à Lausanne, une activité théâtrale hebdomadaire de deux périodes s'étalant sur un semestre et se déroulant le mercredi après-midi (à l'époque, nous avions du temps et des moyens !). Pour donner du sens au projet, nous promettons qu'un spectacle, dont nous ne savons ni la forme ni le contenu, allait clore l'aventure. Une bonne vingtaine d'enfants de cinq à huit ans participent avec enthousiasme à l'expérience.

THÉÂTRE: MISE EN SCÈNE DE TOUS LES ARTS À L'ÉCOLE

THÉÂTRE À L'ÉCOLE, IMPROVISATION AU CYCLE INITIAL ET AU PREMIER CYCLE PRIMAIRE



À noter qu'à ce stade du projet, nous n'avions absolument pas pris en compte l'aspect artistique de l'aventure; seuls nous intéressaient les objectifs de socialisation, d'expression et de créativité.

Activités théâtrales hebdomadaires

Les ateliers du mercredi sont un véritable plaisir ! Uniquement basées sur l'improvisation et sur les théories de Stanislavski¹ (en gros: il ne faut pas *imiter*, il faut *être* le personnage, *vivre* ses émotions, *ressentir* les sensations qu'il éprouve), les activités proposées dans un premier temps permettent aux enfants de jouer, dans tous les sens du terme.

Très rapidement, nous dressons quelques constats intéressants.

- Si le plaisir de jouer est évident, la créativité attendue dans les improvisations n'est pas au rendez-vous. Les enfants ne créent pas, ils imitent des modèles et composent des personnages stéréotypés. Seuls les plus âgés et les plus imaginatifs parviennent à donner quelque originalité à leur recherche.
- En revanche, les plus jeunes sont souvent bouleversants d'authenticité. Ils jouent *vrai* jusqu'au moment où ils prennent conscience de l'intérêt que leur portent les observateurs que nous sommes, et alors ils deviennent vite d'insupportables cabotins !
- La principale difficulté que rencontrent nos acteurs en herbe, c'est d'improviser à plusieurs. Les plus jeunes en sont tout simplement incapables et les plus grands ont bien de la peine à prendre en compte le jeu des autres comédiens pour composer une séquence qui soit véritablement collective. La plupart du temps, nous assistons à des assemblages d'improvisations individuelles.

Heureusement, le travail sur plusieurs mois porte ses fruits, et nous pouvons constater à mi-parcours une nette amélioration du jeu en général, portant surtout sur :

- l'extraversion, l'audace à jouer, à s'exprimer devant d'autres personnes,
- l'aisance et la clarté expressives, qu'elles soient corporelles ou verbales.

Certains enfants ont si bien progressé qu'ils soulèvent l'admiration des observateurs par la justesse de leur jeu, par le rayonnement qu'ils dégagent.

Et c'est dans ces moments-là que la magie du théâtre opère. Ces petits comédiens nous font enfin prendre conscience de la dimension artistique de l'activité que nous avons mise sur pied ! Ils nous offrent un amalgame d'images visuelles et sonores en congruence avec le personnage et l'action à interpréter. Images pleines de sens, de grâce, d'équilibre, elles font mouche et nous émeuvent.

Le spectacle de clôture s'approche. Qu'allons-nous présenter ?

L'histoire est construite par les enfants. Réunis par groupes, ils inventent des mondes imaginaires (le monde des géants, des Indiens et des cow-boys, des sportifs, des coiffeuses, des dormeurs, des Martiens...). Une intrigue à tiroirs lie le tout: une fillette, en respirant le parfum d'une fleur magique, va voyager d'un monde à l'autre et s'entourer de nouveaux amis.

Précision importante: nous avons décidé au départ que le contenu du spectacle serait une création orale qui ne doit surtout pas être stabilisée par un texte écrit. Seule concession, et uniquement pour les animateurs, un synopsis résume les étapes de l'histoire².

Les ateliers des derniers mercredis qui restent sont consacrés à :

- la recherche des personnages: les enfants vont se choisir un personnage, lui donner identité, relief et vie par improvisations successives;
- la mise en jeu de l'intrigue: celle-ci est souvent l'objet de discussions nourries entre les comédiens qui vont y apporter de nombreuses retouches, et ceci jusqu'au dernier mercredi de travail;
- la création des costumes et des décors: finalement, seuls les décors et les accessoires seront réalisés durant les ateliers, faute de temps; nous demanderons aux parents de prendre en charge la réalisation du costume de leur enfant.

Une école sans art est une école sans rêve.

Le grand soir est arrivé. Les enfants vont avoir la chance de présenter *Les passagers du parfum* sous la tente du Théâtre Tell Quel, un vrai théâtre, avec un éclairage de scène professionnel qui va ajouter à la magie, aussi bien pour eux que pour le nombreux public.

Nous sommes tendus, nous, les animateurs: que va-t-il se passer? Que va-t-il sortir de six mois de jeux, d'exercices et d'improvisations? Les dernières répétitions ne nous ont pas donné de réponses, l'improvisation étant à chaque fois différente. Mais les enfants, eux, sont confiants. Ils connaissent l'intrigue dans le détail, ils maîtrisent leur personnage. Allez! frappons les trois coups...

L'apport du public, cet *acteur supplémentaire* tapi dans l'ombre des projecteurs, qui vit, qui retient son souffle, qui réagit, qui manifeste, va transcender la plupart de nos jeunes artistes. Il y aura bien quelques flottements, quelques séquences jouées artificiellement, mais il y aura surtout des instants de vrai bonheur, où la complicité entre le public et les acteurs débouche sur des scènes pleines d'intensité, de beauté et

d'émotion, qui vont laisser des traces durables chez toutes les personnes présentes ce soir-là.

Qu'est-ce qui est beau, au théâtre?

Il est bien entendu impossible de répondre précisément à cette question, mais je suis convaincu que c'est à chercher quelque part dans ces moments de grâce, où public et comédiens sont en pleine empathie, suspendus hors du temps et de l'espace. Ce qui est beau? Un rayon de lumière, une posture, un geste, un cri, un timbre de voix, un instant de silence, d'immobilité, un torrent de paroles, une agitation collective... Tout cela, et plus encore!

Notre projet visait des objectifs très scolaires; nous en avons atteint partiellement quelques-uns. Mais ce qui subsiste de notre aventure, c'est cette intensité relationnelle, cette *intimité* avec le public. L'essence même du théâtre.

Claude Mignot

Formateur et chargé de communication à la HEP, Claude Mignot est un praticien du théâtre depuis de nombreuses années.

¹ Stanslavski, Constantin (1984). *La formation de l'acteur*. Payot: Paris.

² Le synopsis *Les passagers du parfum* est à disposition des personnes intéressées auprès de l'auteur de l'article. claudio.mignot@edu-ud.ch, ou sur le site HEP, Publications, *Prismes*.



DÉCOUVREZ LA PRÉHISTOIRE:
DU RETRAIT GLACIAIRE À L'ÂGE DU BRONZE
PARCOUREZ L'HISTOIRE:
DES CELTES AUX TEMPS MODERNES

musée cantonal d'archéologie et d'histoire | palais de Rumine | 6 place de la Riponne | 1005 Lausanne
mardi - jeudi: 11 heures - 18 heures | vendredi - dimanche: 11 heures - 17 heures | fermé le lundi jusqu'à 16 ans: entrée libre
pour les classes, visite sur demande en dehors des heures d'ouverture au public | tél. 021 316 34 30 | fax 021 316 34 31
www.lausanne.ch/archeo | musee.archeologie@serac.vd.ch



musée
d'archéologie
et d'histoire
Lausanne

Modeler, sculpter c'est changer la vie.

GLISSER DE L'ORAL À L'ÉCRIT, TRANSMETTRE UN MESSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE, LE MANDINGUE, EN FRANÇAIS ET PASSER D'UN CONTEXTE DE VEILLÉE AFRICAINE À CELUI D'UNE ÉCOLE VAUDOISE, ENDOSSER UN RÔLE TRADITIONNELLEMENT CONFIÉ À UNE CATÉGORIE SOCIALE INFÉRIEURE ET CRAINTE, LES GRIOTS¹, FINALEMENT RENDRE L'ÉCRIT À L'ORAL : QUELQUES DÉFIS QUE DOMINIQUE DIÈNE, ÉDUCATEUR À SAINT-PREX, N'A PAS HÉSITÉ À RELEVER POUR PERMETTRE À SES ÉLÈVES DE S'IDENTIFIER À DES PERSONNAGES QUI NE LAISSENT AUCUN HABITANT D'AFRIQUE DE L'OUEST INDIFFÉRENT, TANT ILS ONT MARQUÉ L'IMAGINAIRE DEPUIS DES SIÈCLES.

«SOUNDJATA», L'ENFANT HANDICAPÉ DEVENU ROI

A l'école de Perceval, à Saint-Prex, chaque classe de 8e présente, à la fin de l'année scolaire, un spectacle en rapport avec le travail réalisé au cours de l'année. En juin 2003, j'ai entraîné comédiens et spectateurs en Afrique noire, sur la trace de Soundjata Keita, fondateur du grand empire du Manding.²

Source d'inspiration

«C'était il y a longtemps. Un jeune prince héritier du trône du Manding naquit paralysé des jambes. Ce prince retrouva, par sa force intérieure, l'usage de ses jambes et put ainsi dévier les plans maléfiques de la reine mère. Celle-ci voulait que son propre fils soit déclaré roi...»

Cette page d'histoire, transmise oralement de génération en génération par les griots, spécialement les Kouyaté, à l'origine griots de la cour, fut récemment transcrite par Djéli Mamadou Kouyaté.

Adaptation au théâtre

Soundjata ou l'enfant lion, récit dont l'action se situe au moyen âge, n'était pas adapté au théâtre. Il s'agit de l'exil d'un prince avant qu'il ne devienne roi, engagé dans des campagnes militaires très violentes, aidé par des sorciers puissants. L'art oratoire dans ce monde de l'oralité veut que les tirades très longues, dont cha-

que mot est choisi avec soin, contribuent par la sonorité à l'esthétique du récit. J'ai dû élaguer le récit, supprimer les scènes violentes inadaptées à l'âge et au niveau des élèves, modifier des expressions que les élèves n'arrivaient pas à prononcer. Le plus difficile a été de maintenir le sens premier du message et la part de mystère.

Mes liens avec les griots

Les griots font partie d'une caste très puissante et crainte. A tel point qu'on ne les enterre pas, mais on les cache dans des troncs de baobabs creux. Ma famille aurait été surprise d'apprendre que j'entrais un peu dans leur tradition. Mais je me suis promis de me glisser dans la peau d'un griot. Mes collègues ont été très touchés par le thème. *Soundjata* est né d'une femme, risée de tout le monde, car elle était considérée comme stérile. Son fils fut d'abord handicapé des jambes, pendant 7 ans, avant de retrouver l'usage de ses membres et finalement devenir roi.

Cette amélioration de son sort, pour les 12 élèves handicapés mentaux, de 14 à 16 ans, interprètes, et pour les enseignants, a représenté un message très fort.

Evolution des comédiennes et des comédiens au cours de l'année

Il y eut un sentiment dominant au départ: la peur. Les élèves avaient peur de ne pas être à la hauteur des prestigieux rôles qui leur étaient confiés, de ne pas parvenir à prononcer les textes, pour les 6 enfants sachant parler, et de ne pas maîtriser le travail d'interprètes pour les autres élèves, profondément handicapés, accompagnés d'éducateurs parlant à leur place. Logopédiste et maîtresse d'eurythmie³ ont aidé à surmonter le problème.

Puis la lassitude face aux exigences du travail, commencé en 7^e année, la difficulté d'adapter son pas à une démarche royale ou de maîtriser les gestes du devin-sorcier qui jette les cauris⁴ et y lit le destin, ont souvent exigé que j'aie recours à la fermeté, à l'astuce parfois; d'autres fois, j'ai dû les amadouer. Parfois, ils restaient simplement perdus dans leur monde de pensées et de rêves.

Mise en œuvre pédagogique

Même le maître de chimie a été mis à contribution pour préparer les teintures des boubous⁵ éblouissants, certains authentiques, les autres cousus mains. Puis les enseignantes de travaux manuels ont initié les élèves à la technique du batik pour teindre les tissus, les coudre. La technique du patchwork a permis de cacher les taches des tissus et rendre les boubous très joyeux. Les couturières ont réalisé les vêtements les plus sophistiqués, par exemple celui du sorcier.

Les décors très colorés, fleurant bon le continent noir, ont bénéficié de la contribution des éducateurs de l'école: étalage de tissus, fruits et légumes du marché africain, en papier mâché. Les supports musicaux et les chants africains ont été interprétés par un groupe d'éducateurs, dont la musicothérapeute. Deux amis africains sont venus pour soutenir les rythmes un peu complexes. Les répétitions ont été agendées le soir.

Pour une immersion culturelle complète, j'ai caressé l'espoir d'emmener toute l'équipe de théâtre à Joal⁶. Malgré des économies pen-

dant toute l'année, les négociations avec l'hôtel paternel, le recours à des produits frais locaux, apprêtés par les accompagnants, le budget était trop lourd pour la majorité des élèves du groupe. Mais je n'ai pas abandonné tout à fait mon projet et le reprendrai en 2005.

Impact artistique pour les jeunes impliqués

Etre propulsés dans un monde mystérieux, investis de rôles importants, personnages de la cour royale ou détenteurs de pouvoirs mystérieux: ce parcours a été le déclencheur de changements de postures. Des corps se sont redressés, des caractères ont gagné en sagesse, en écoute les uns vis-à-vis des autres. Souvent, les élèves se sont surpassés, oubliant, pour le temps d'une répétition ou de la représentation, leurs phobies, leur repli sur eux-mêmes.

Plus que la sensibilisation à de nombreuses techniques (de la cire perdue, de la teinture, de la mise en scène), plus même que l'ouverture à un monde coloré et mélodieux, c'est finalement l'impact sur leur monde intérieur qui a été le plus sensible.

Dominique Diène

¹ Membres d'une caste spéciale de poètes, musiciens et sorciers. Cette caste s'inscrit dans les structures sociales de nombreux peuples d'Afrique de l'Ouest.

² Cet empire s'étendait sur un territoire allant du Sénégal à la Guinée et au Mali actuels.

³ L'eurythmie est une expression hygiénique, artistique et pédagogique qui se rapproche de la danse et dans laquelle la musique et les paroles sont exprimées par les mouvements du corps. On l'appelle souvent aussi «discours visible», «chant visible» ou «gymnastique de l'âme».

⁴ Mot hindi désignant un coquillage du groupe des porcelaines, qui a longtemps servi de monnaie en Inde et en Afrique noire.

⁵ Longue tunique flottante portée en Afrique noire.

⁶ Localité de la Petite Côte au sud de Dakar.



THÉÂTRE: MISE EN SCÈNE DE TOUS LES ARTS À L'ÉCOLE



photo: Aline Paley

DES PERSONNES MENTALEMENT HANDICAPÉES QUI PRÉSENTENT UN SPECTACLE, CELA EXISTE ! A LA FONDATION EBEN-HÉZER, LE CENTRE DE LOISIRS DES MAISONS DES CHAVANNES (CHAILLY/ LAUSANNE) EST LE CREUSET DE L'ÉVÉNEMENT ANNUEL DE L'INSTITUTION: UNE TROUPE FORMÉE D'UNE QUARANTAINE DE RÉSIDENTS ET DE SIX ÉDUCATEURS PRÉPARE DEUX REPRÉSENTATIONS PUBLIQUES DONNÉES AU PRINTEMPS À LA GRANDE SALLE D'ÉPALINGES. AU-DELÀ DE LA TECHNIQUE THÉÂTRALE, L'ASPECT FESTIF EST FAVORISÉ. ACTEUR OU SPECTATEUR, CHACUN RESSORT TRANSFORMÉ. ANIMATEUR DEPUIS 1983, JEAN-FRANÇOIS HENCHOZ EST L'UNE DES CHEVILLES OUVRIÈRES DU SPECTACLE. IL NOUS LIVRE AVEC PASSION UN ÉCLAIRAGE SUR LE MONDE MÉCONNU DES HANDICAPÉS MENTAUX.

DES ACTEURS EN SITUATION DE HANDICAP

A l'origine, simple saynète de Noël jouée à l'intérieur de l'institution, la représentation a pris de l'ampleur au fil des ans, par tâtonnements empiriques et synthèse des expériences successives. Le thème choisi a toujours une référence au connu, en général un conte. Il est en effet important d'activer chez l'acteur une symbolique de l'identification, où le faible est souvent le plus malin ! L'écriture est faite par les animateurs pour une douzaine de rôles principaux et une trentaine de figurants, selon les aptitudes de chacun des acteurs. Puis démarrent les répétitions, simultanément à la confection des costumes et des décors. Les animateurs participent intégralement au processus, mais lors des matinées, ils restent toutefois en retrait de la scène, dans une fonction d'abord sécurisante.

Les résidents vivent une situation de handicap qui s'aggrave par la rapide et constante évolution de l'environnement actuel ; par exemple prendre un billet de bus au distributeur dernier cri ou s'adapter à Internet, qui va bientôt larguer tous les non-pratiquants. L'institution s'efforce évidemment de suivre, non sans difficulté, ce rythme imposé et si soutenu. Mais les résidents sont généralement enfermés dans leur propre bulle et ont peu d'occasions de casser l'autarcie institutionnelle pour rencontrer des gens dits normaux. De plus, conscient de son appartenance à un monde différent, le handicapé mental peut ressentir amertume et frustration, qu'il peine à verbaliser.

Le spectacle théâtral et musical est plus qu'une chance d'ouverture, il possède des vertus thérapeutiques, même hors processus strictement médical. L'acteur se force naturellement à la communication par le jeu des répliques. Il franchit les frontières de son territoire coutumier quand il prend possession de la scène. Il ressent profondément le regard admiratif d'un millier de spectateurs. Le douloureux décalage s'estompe par cette bienveillante reconnais-

sance qui a d'autant plus de valeur qu'elle vient de l'extérieur. Et de ce changement momentané de statut naît une transformation alchimique, énorme apport pour le futur.

Jean-François Henchoz ne cache pas que la beauté intérieure et sans tricherie des acteurs a été pour lui une révélation : il est d'autant plus motivé à faire connaître des gens qui mettent à nu leurs sentiments et ont beaucoup à nous donner. Des témoignages élogieux de spectateurs le confirment, et les préjugés tombent. Ces comédiens capables de jouer sans aucun blindage sociétal ou culturel ont un effet miroir sur nous, dits normaux, mais coincés dans nos habitudes et engoncés dans les convenances. Soyez attentifs aux annonces, l'aventure se poursuivra ces prochaines années !

Et l'animateur de conclure par la phrase devenue devise : « L'impossible est divisible en un certain nombre de choses possibles. »

Jean-Louis Paley

Les Maisons des Chavannes et le Centre de Loisirs de la Fondation Eben-Hezer

Né voici 26 ans à l'initiative de Jean Fontannaz, alors directeur, le centre de loisirs complète le lieu de vie mixte – résidents et éducateurs – et les ateliers productifs revalorisant le statut par le travail et un salaire lié. Ouvert tous les soirs de 19 à 21 heures, il est indépendant et autonome, dans le respect de la vie privée des utilisateurs. Chaque jour, en moyenne, 35 personnes sont accueillies par les six animateurs. Des activités artisanales et artistiques sont proposées, en partie par des intervenants extérieurs (tisserande, céramiste, musicienne). Un local, isolé phoniquement, est équipé d'instruments de musique et d'une sonorisation complète : un groupe folklorique y répète, ainsi que le *Band d'Eben-Hézer*, bientôt célèbre après une vingtaine de concerts, notamment lors des festivals de la Cité ou du Mont-Soleil, et le duo *Gil et Jef* au vaste répertoire de chansons françaises.

Les résidents ont une grande confiance envers les animateurs et se laissent souvent aller à la confiance. Selon les nouvelles annoncées, il résulte parfois des situations en porte-à-faux avec le fonctionnement de l'institution. Dans ce cas, l'animateur devient médiateur ; et si la plainte est sérieuse, il fait suivre à une commission interne selon une procédure normalisée. Enfin, à l'instar de la HEP avec *Prismes*, les Maisons des Chavannes viennent de lancer leur journal, intitulé *Le Puck*.

Pour renseignements complémentaires :

Centre de Loisirs des Maisons des Chavannes. Tél 021 651 02 64

IL SERAIT TOUT DE MÊME INCONGRU DE LAISSER EN MARGE LA LITTÉRATURE DANS UN NUMÉRO CONSACRÉ À L'ART À L'ÉCOLE ! MAIS BIEN PRÉTENTIEUX DE VOULOIR NE SERAIT-CE QU'ESQUISSE UN PANORAMA DES CONCEPTIONS DE LA LITTÉRATURE AUJOURD'HUI ET DE LA MANIÈRE DE L'ENSEIGNER. IL Y FAUDRAIT DES DÉVELOPPEMENTS AMPLES, D'AUTANT QUE LE SUJET N'EST PAS SANS ÊTRE L'OBJET DE POLÉMIQUES. NOUS PROPOSONS ICI QUELQUES NOTES QUI METTENT L'ACCENT SUR LA CHANCE OFFERTE PAR UNE CONCEPTION CONTEMPORAINE PEU DOGMATIQUE DU FAIT LITTÉRAIRE POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DÈS LA MATERNELLE ET NON PLUS RÉSERVÉE À LA PETITE ÉLITE GYMNASIALE.

L'ESSENTIEL DES PROPOSITIONS QUI SUIVENT PROVIENNENT D'UN TEXTE EN TRAVAIL DE NOËL CORDONIER. CE DERNIER ENSEIGNE À LA FACULTÉ DES LETTRES DE LAUSANNE ET À LA HEP ET IL A BIEN VOULU NOUS TRANSMETTRE UNE PARTIE DE SON PROJET.

LA LITTÉRATURE DE LA MATERNELLE AU GYMNASÉ

Un relativisme relatif

Dans les sciences exactes aussi bien que dans les sciences humaines, les ambitions scientistes ou positivistes ont cédé la place, vers la fin du XXe siècle, à un relativisme, sceptique, modeste ou prudent. (Prigogine & Stengers, 1979).

En lettres, ce changement de paradigme se traduit entre autres par la fin de la conception du Grand Art qui avait commencé au XIXe et qui s'achève maintenant avec les derniers successeurs de Mallarmé, Heidegger ou Blanchot. Cette idéologie, nourrie de l'humanisme classique, puis des Lumières et de Kant, estimait que l'art arrachait l'individu à ses déterminismes, qu'il l'améliorait et l'élevait, au sens éthique et spirituel (Schaeffer, 1992).

Dans cette conception idéaliste et transcendante, l'art, notamment la littérature, était considéré comme l'activité supérieure de l'être humain, une activité authentique et « désaliénante », ainsi que le proclament les représen-

tants de cette tradition. Si les didactiques de la littérature francophone ont pris acte du remplacement de l'universalisme classique par le relativisme, la plupart d'entre elles estiment cependant que, entre l'unité ancienne à jamais perdue et la dissémination infinie du sens, il est possible de construire un « pluralisme cohérent, une multiplicité bien tempérée » (Fabre, 2003). Leur *relativisme relatif* propose une hiérarchie souple selon laquelle la valeur n'est pas affaire de décret mais de degré, de contexte ou de registre : on peut connaître Proust, admirer l'acuité de son regard et la frappe de sa phrase, mais préférer, tel jour et dans tel contexte, les figures blessées d'Enki Bilal ou la courte fable politique de *Matin brun* de Franck Pavloff.

Une définition pragmatique de la littérature

Aujourd'hui, les didactiques s'appuient sur des définitions pragmatiques – et non plus spéculatives – de leur objet : « La littérature, c'est ce

qu'on appelle ainsi dans une société donnée.» (Viala, 1993) On insiste surtout sur les fonctions de la littérature. En rassemblant ce qui sous-tend les réflexions récentes, on signalera celles-ci :

- la littérature re-présente le monde et reconfigure (Ricoeur, 1983-1985) la totalité des expériences humaines, à commencer par celles du récit (le besoin de raconter et d'écouter), du temps (déployé dans le roman) et de la connaissance (la métaphore dite vive, créatrice) (Ricoeur, 1984) ;
- elle explore, sur le mode du jeu (au sens où la réalité est mimée), de nouveaux univers discursifs ;
- elle lie souvent une visée esthétique à des valeurs philosophiques, éthiques, sociales, politiques ;
- elle réfléchit à ses propres conditions d'existence ;
- elle médiatise sous forme de langage ce qui n'est pas linguistique, comme l'image et la musique ;
- elle n'impose pas un sens univoque, elle ne totalise pas.

Le texte littéraire : une *machine paresseuse*

La phénoménologie de la lecture est au cœur des didactiques actuelles de la littérature. Le renouvellement principal, de la génération précédente à la présente, réside dans le passage des didactiques inspirées des formalismes et du structuralisme à celles qui s'intéressent d'abord à l'expérience de la lecture littéraire au moment même où elle s'effectue¹. Dans le sillage d'Eco (1985) pour qui un texte littéraire est une *machine paresseuse* qui, en multipliant les ellipses et les leurres, joue avec le lecteur et stimule sa participation, Catherine Tauveron (2001, 2002), dont les propositions didactiques sont les plus cohérentes de l'heure, appelle littéraire un récit de fiction «résistant» ou «réticent», qui programme l'égarement, la surprise, le leurre et le travail interprétatif du lecteur. Cette activité commence sur les bords du volume (titre, couverture, collection...), elle sollicite des connaissances du genre textuel et de l'histoire

de ce genre (l'intertexte), lesquelles dessinent son «horizon d'attente», ainsi que des savoirs de type narratologique et linguistique (reconstituer un ordre chronologique éclaté, combler les manques, confronter les points de vue). Loin de s'épuiser en vains jeux formels (c'était le risque de certaines didactiques d'hier), cette collaboration permanente, voire acharnée, avec le texte prépare et participe aux interprétations, personnelles ou collectives.

De nombreux enseignants pratiquent depuis longtemps ces techniques d'approche du texte qui sollicitent d'abord le paratexte et/ou l'incipit pour faire ébaucher aux élèves des hypothèses sur l'histoire à venir ou pour esquisser des scénarios. La didactique actuelle inclut les objectifs de motivation auxquels répondent ces exercices dans un ensemble de pratiques qui interrogent constamment l'acte de lecture dans son présent. Sont ainsi sollicités et stimulés la mémoire à court et moyen terme, l'anticipation, les possibles narratifs, les évaluations... Par exemple, plutôt que de découper systématiquement un récit selon sa structure narrative canonique, on interrompra la lecture avant la décision d'un personnage ou avant l'évaluation du narrateur, ceci afin de permettre aux élèves d'esquisser des perspectives d'action ou de jugement, sur la base d'indices textuels ou iconiques, et en déjouant les éventuels leurres.

La littérature à tout âge : des textes *résistants*

L'entrée officielle, en France, en 2002, de la littérature dans les jeunes classes répond exactement au renouvellement en cours. Alors que dans le régime de l'art absolu qui régissait naguère les programmes, la grande littérature ne se dispensait que dans les grandes classes et après un saut qualitatif, les propositions actuelles estiment que les expériences impliquées par la communication littéraire s'effectuent à tout âge : le pouvoir des fables, la fiction comme jeu (Picard, 1986), la réflexion sur le code linguistique, le travail de l'imaginaire, la définition des émotions...

Cette confiance dans l'universalité de l'expérience littéraire invite à retenir, dès la mater-

nelle, des textes *résistants*, complexes et non plus seulement des textes lisses à sens unique (les *Martine*!). Si Proust n'entrera évidemment pas dans le préau, bien des albums ou des livres pour jeunes offrent une épaisseur et une complexité qui ne se résolvent qu'en confrontant minutieusement tous les codes. *Papa!*² de Philippe Corentin interroge les mondes imaginaires d'une manière très tendue et *Histoire à quatre voix*³ d'Anthony Browne lève des questions équivalentes au *Bruit et à la fureur* de Faulkner ou à certains romans de Robbe-Grillet.

L'approche actuelle favorise donc la levée des frontières qui existent encore trop souvent entre les différents cycles ou niveaux de la scolarité, et d'abord celle qui clive le secondaire I et le secondaire II. Si des expériences et des compétences identiques s'exercent pendant toute la scolarité autour du fait littéraire, si la capacité à interpréter est développée dès l'apprentissage de la lecture, la littérature est partout et n'est plus l'apanage des études secondaires et des seuls adultes.

Un large corpus

Fidèle en cela à la fois à l'une des marques traditionnelles de la littérature (la littérature se fait à partir de la littérature) mais également influencé par les réseaux qui façonnent désormais notre quotidien, on invite à placer un texte en résonance avec d'autres. Située sur l'échelle que nous avons adoptée, cette pratique est certainement l'une des plus compatibles avec l'idéologie classique et «haute» de la littérature. On estime en effet que le repérage des allusions, le pastiche ou la transformation d'un motif sont partie prenante du travail interprétatif et qu'ils peuvent procurer un plaisir de lecture supplémentaire, un plaisir né de la connivence entre initiés.

Cette mise en réseau qualifie le texte littéraire. C'est un critère qui le sépare du tout-venant : un texte littéraire appartient à une ou à des histoires et il constitue une ou plusieurs cultures.

Concrètement, en plus du rapprochement thématique que l'école a toujours pratiqué, on

ET LA LITTÉRATURE ?

LA LITTÉRATURE DE LA MATERNELLE AU GYMNASÉ

L'art c'est immense !!!



encourage aujourd'hui les mises en relation de scènes ou de motifs récurrents chez tel auteur, les parallèles et les confrontations à l'intérieur d'un genre précis, dont les constantes aussi bien que les variantes flèchent une lecture, ou encore les réseaux autour des «textures» (modes de narration, de dialogues, de description). C'est aussi une bonne occasion d'introduire à une lecture des symboles, en évitant les réponses mécaniques («le rouge, c'est la passion»), mais en montrant qu'un symbole, dans telle configuration narrative, est travaillé, nuancé, singularisé.

On le voit, ces divers objectifs demandent aux enseignants qu'ils aient intégré les savoirs traditionnels sur le texte (les sous-disciplines littéraires classiques: narratologie, thématique, stylistique, rhétorique, histoire des idées...) au point d'en retenir surtout ce qui augmentera, sans sophistications érudites, la coopération pleinement active du lecteur, une activité qui excède largement le simple décodage dans lequel on le confinait parfois.

Vers un rationalisme esthétique

Ces démarches et activités impliquent ce que, après Rochlitz (1992), on peut appeler un «rationalisme esthétique» (Cordonier, 1997). Il montre qu'on peut construire des jugements affectifs et personnels appuyés sur le vraisemblable et sur des faits textuels.

Ce postulat invite les élèves à dépasser les opinions fermées sur leur subjectivité («J'aime bien ce livre parce que...»), il pousse à la *connaissance du texte et à la construction de la personnalité du lecteur par celui-ci*. De plus, il permet de sortir de l'évaluation intime et de confronter ce qui, dans la lecture, concerne le privé à ce qui en fait un objet d'échanges et une ouverture à l'altérité.

Cette difficile dialectique entre le privé et le public, entre des affects et des apprentissages précis, a heureusement trouvé quelques solutions didactiques, comme les défis-lecture, les «cercles de lecture» (Terwagne, 2001) ou, plus simplement, les rallyes.

En estimant que certaines lectures peuvent ne pas se réduire à des affects intraduisibles,

le rationalisme esthétique limite l'approche ludique du texte littéraire («Je m'éclate, c'est mon affaire»). En ce sens, il est une issue à certains implicites de la *lecture-plaisir* que promeut Daniel Pennac. Si ses propositions ont agréablement aidé à dissocier la lecture littéraire de la lecture intensive traditionnelle, il n'en reste pas moins qu'elles reposent sur une conception *gnostique* du livre. En gros: lisez ce que vous voulez, comme vous le voulez, dans toutes les positions, la Littérature (avec une majuscule subreptice) vous attrapera malgré vous. D'autant de cette captation magique, le rationalisme esthétique préfère avancer à pas mesurés, en conjuguant à tout moment la lecture informée, minutieuse, et l'évaluation affective.

Quelques ouvertures

La sortie des formalismes et la fin de l'idéologie du grand art ont permis de se concentrer sur l'expérience du jeune lecteur et de l'encourager. Si l'élève fait cependant tout l'objet de l'attention, il n'est pas «au centre de l'école», dans le sens où l'on exaucerait ses moindres désirs. Lui reconnaissant les capacités précoces en lecture interprétative, les enseignants souhaitent favoriser un type de connaissances et de relations avec soi et avec les autres, qui est certes une source potentielle de plaisirs, mais qui a aussi des exigences précises et qui répond à des apprentissages soutenus.

À côté et en complément de la compréhension, les textes littéraires favorisent les «réponses esthétiques», reliées aux émotions et expériences du lecteur, et les «réponses génératrices» où le lecteur «fait quelque chose avec le texte lu», par exemple en réfléchissant à son contenu ou à sa structure (Giasson, 1997).

Quand la lecture intensive est fortement concurrencée par les autres modes de lecture et par les divers médias, et au moment où l'attention est devenue pointilliste et non plus fondée sur la durée, c'est évidemment un défi pédagogique de taille que d'introduire à la lecture littéraire, qui exige du temps, des retours en arrière, des relectures et une panoplie de petites techniques.

Insistons, ces activités ne sont pas insulaires. La littérature telle qu'elle est pensée aujourd'hui est fortement intégrée à la lecture et à l'écriture, et à la réalisation privée et sociale de l'individu.

Quelques repères pour aller plus loin

- Cordonier, N. (1997), «Les modes de lecture contemporains et leurs perspectives critiques», dans Noël-Gaudreault, M. (dir.), *Didactique de la littérature, Bilan et perspectives*, Montréal, Nuit Blanche éditeur, p. 215-232.
- Eco, U. (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Fabre, M. (2003), «L'école peut-elle encore former l'esprit ?», *Revue française de pédagogie*, n°143, avril-juin, p. 7-15.
- Giasson, J. (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Picard, M. (1986), *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Minuit.
- Prigogine, I. et Stengers I. (1979), *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Paris, Gallimard.

- Rochlitz, R. (1992), «Dans le flou artistique. Eléments d'une théorie de la «rationalité esthétique», dans Bouchindhomme, C. et Rochlitz, R., *L'art sans compas. Redéfinitions de l'esthétique*, Paris, Cerf, p. 203-238.
- Ricoeur, P. (1983-1985), *Temps et récit*, Paris, Seuil, 3 tomes.
- Ricoeur, P. (1984), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (1992), *L'art de l'âge moderne. L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Gallimard.
- Tauveron, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.
- Tauveron, C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?*, Paris, Hatier.

<http://perso.wanadoo.fr/p.benier/lecture/histoirea quatrevoix/histoirea quatrevoix.htm>

Extraits d'un article en chantier
de Noël Cordonier

¹ Autrement dit, la sémiotique narrative, dont les emblèmes sont le schéma quinaire et le schéma actantiel, a été remplacée par certaines théories de la réception. Ces schémas ne sont pas désuets pour autant et continuent à rendre de bons services, notamment quand on les utilise pour dégager les possibles narratifs et les points de vue d'un récit.

² Corentin, Philippe (1995). *Papa! L'école des loisirs*: Paris. Que le lecteur curieux s'essaie à décrypter ce bref volume imagé: il comprendra mieux le lien établi ici entre la littérature jeunesse et le nouveau roman! Noël Cordonier a soumis le rédacteur au test *décoiffant*.

³ Browne, Anthony (1998). *Une histoire à quatre voix*. trad. Elisabeth Duval. Kaléidoscope: Paris. Trad. de *Voices in the park*. A partir de 6 ans. Lors d'une banale promenade dans un parc, quatre personnes se trouvent au même endroit et au même moment. C'est l'occasion pour Anthony Browne de tisser un récit aux multiples pistes: comment ces quatre regards perçoivent-ils ce qui les entoure? Comment se voient-ils et se jugent-ils? Un album à plusieurs niveaux de lecture et, comme souvent chez Anthony Browne, qui fait largement appel à l'histoire de l'art.

Une petite fiche didactique sur ce texte se trouve dans le site <http://www.lecture.org/histoire%20%E0%20quatre%20voix.htm>

INTERLANGUES.com sàrl

**LANGUES ET COMMUNICATION
MONTREUX ET MONTHEY**

PROGRAMME SCOLAIRE
CERTIFICATS ET DIPLÔMES OFFICIELS
DOMAINE PROFESSIONNEL

téléphone 021 965 34 44 / interlangues.montreux@bluewin.ch

INTERCULTURALITÉ ET CUISINE

- Pourquoi un module «Cuisine du Monde» dans le parcours de formation de l'étudiant HEP?
- A l'ère du virtuel, du voyage ou des migrations, le lointain se rapproche. La cuisine est une porte d'entrée accueillante pour aborder l'interculturalité, pour autant que l'on prenne la peine d'en franchir le seuil symbolique. L'ethnologue C. Levi Strauss a mis en évidence que «si le cru est naturel, le cuit est culturel»; il a aussi relevé le rôle de l'alimentation pour éclairer l'organisation culturelle et économique d'une société.
En formation HEP, c'est une approche complémentaire qui est abordée. Et le défi est grand ! Il faut rompre avec cette croyance véhiculée par certains étudiants: l'élève ne viendrait au cours de cuisine que pour appliquer des recettes. Or la démarche actuelle vise un processus beaucoup plus ambitieux !
- Que se passe-t-il dans un cours de «Cuisines du Monde ? »
- En alternance avec l'Alimentarium de Vevey, qui dispense un cours de type anthropologique, six rencontres pratiques et réflexives sont organisées: des cuisinières animent un atelier culinaire de leur pays d'origine (Cambodge, Erythrée, Maurice, Sénégal et Maroc) qui régale les sens et l'esprit. Mais pour dépasser un aspect «folkloriste», les formatrices permettent ensuite aux étudiants de mener une réflexion sur ces pratiques et manières de tables venues d'ailleurs. Cette expérience montre bien que la cuisine est un outil pédagogique qui ouvre à l'interculturalité du monde.
- Quelle place pour notre patrimoine culinaire ?
- N'oublions pas que mon terroir est l'exotique de l'autre ! A la campagne, il est plus valorisé que dans certaines zones urbaines, où le rejet culturel du porc doit être pris en compte. Mais on trouve des boucles de saucisses de bœuf à bouillir dans les épiceries orientales: alors, par métissage, on invente le «papet turc» !

Anne-Francine Simonin
co-animatrice du cours Cuisines du Monde.
Propos recueillis par Yvan Schneider

EN SEPTEMBRE 1999, LA REVUE PÉDAGOGIQUE L'EDUCATEUR TITRAIT «L' ECONOMIE DOMESTIQUE, RINGARDE OU D'AVANT-GARDE ?». AU-DELÀ DU LIBELLÉ IRONIQUE, L'ENQUÊTE PUBLIÉE DÉMONTRAIT L'IMPORTANCE SOCIALE, ÉDUCATIVE ET PÉDAGOGIQUE DES COURS DE CUISINE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE. EN CETTE ÉPOQUE DE MUTATION ET DE RÉNOVATION, CETTE DISCIPLINE OPÈRE UNE VIGOREUSE RÉORIENTATION EN PHASE AVEC LES INTENTIONS DE L'ÉCOLE ACTUELLE.

DÉBARRASSÉE DE LA CONNOTATION «SERVILO-DOMESTIQUE» DE L'ARCHAÏQUE ÉCOLE MÉNAGÈRE, REMPLACÉE DANS LES ANNÉES 80 PAR UNE ECONOMIE FAMILIALE MIXTE MAIS ENCORE «CULINARIO-CENTRISTE», LA TENDANCE ACTUELLE QUE L'ON POURRAIT NOMMER CULTURE, ALIMENTATION ET SOCIÉTÉ¹ ESPÈRE PROMOUVOIR DES PERSPECTIVES SCOLAIRES NOVATRICES.

L'ARTICLE D'YVAN SCHNEIDER POSE LE CADRE GÉNÉRAL, UN BREF ENTRETIEN MET EN PERSPECTIVE LE LIEN ENTRE CUISINE DU MONDE ET INTERCULTURALITÉ, UNE ÉTUDIANTE HEP DÉCRIT ENFIN UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE AVEC UNE CLASSE.

CULTURE, ALIMENTATION ET SOCIÉTÉ

En cuisine, si l'approche d'une pratique culinaire exigeante reste l'objectif central, ce puissant levier devrait amener l'exploration de trois domaines complémentaires valorisant la branche. Ainsi l'approche de la consommation en lien avec la citoyenneté, une sensibilisation à la dimension socio-culturelle de l'alimentation et le respect des règles de l'équilibre alimentaire sont les axes forts qui fondent la cohérence de ce champ d'investigations pédagogiques. Il répond aussi, en termes de *plaisir*, aux besoins de l'élève liés à la convivialité, au développement du goût et aux conditions d'un bien-être personnel. Il permet aussi de promouvoir la notion positive de *plaisir de manger* par une alimentation saine, variée et équilibrée.

L'élève est alors bien situé au centre d'une démarche pédagogique ambitieuse : plateforme interdisciplinaire, carrefour multiculturel, laboratoire de travail coopératif, forum de citoyenneté, terrain d'expérimentation culinaire et nutritionnelle, cette discipline scolaire ouvre des perspectives sociologique, psychosociale, neurologique ou anthropologique en phase avec une approche globale d'une école décloisonnée et performante.

L'univers de l'alimentation débouche sur de larges espaces défrichés par nombre d'auteurs en un foisonnement de publications et de recherches pluridisciplinaires (cf. bibliographie). La revue *Sciences Humaines* vient par exemple de publier un article qui mentionne trois ouvrages récents qui «attestent l'intérêt croissant des sciences sociales et humaines - ethnologie, histoire et géographie - pour les enjeux de la mondialisation qui se joue dans nos assiettes et nos cuisines»².

Cuisiner à l'école est aussi un révélateur identitaire pour des élèves d'origines différentes, kaléidoscope interculturel et cosmopolite. «La vraie identité naît d'habitudes, de coutumes, et bien qu'il soit un des derniers à s'effacer, le marqueur culinaire peut s'intercaler, comme dans un mille-feuille, dans des coutumes loca-

les ethniques différentes.³» Et c'est là un espace d'échange et d'expérimentation, hors préjugés, basé sur le respect et la découverte de patrimoines culinaires associant des savoir-faire issus de la sphère familiale⁴.

La Journée du Goût dans les écoles, 15 septembre 2005

Pour de nombreuses raisons liées à l'évolution de la société et aux contraintes de la modernité urbaine, on constate une modification des pratiques et des habitudes alimentaires. On observe alors une rupture entre les produits de base – fruits et légumes frais, viande, etc. – et les préparations conditionnées prêtes à l'emploi qui déconnectent le producteur du consommateur ; d'ailleurs «on ne cuisine plus, on s'approvisionne!» constate le sociologue C. Fischler.

La Journée du Goût dans les Ecoles est alors l'occasion de *remettre le goût au centre du préau* en contribuant à cette vaste démarche nationale ludico-sensorielle et culturelle de sensibilisation, d'initiation et de prévention hors et dans les écoles⁵.

Et, pour se mettre l'eau à la bouche, cette petite douceur méditative, citation de M. Rouanet, qui eut droit, belle rencontre, à un quignon de pain :

«Avec lui, c'est la création entière que l'on m'offrit : le blé de la terre, l'eau, l'air du levain et ce feu qui transforme la masse molle et immangeable en deux aliments délicieux, la croûte et la mie.»

Yvan Schneider

Professeur formateur à la HEP, Yvan Schneider dispense des formations dans le domaine Culture, Alimentation et Société et Economie familiale

Bibliographie

- Fischler, C. (1990/93). *L'Homnivore*. Odile Jacob, collection Points : Paris.
Poulain, J.-P. (2002). *Sociologie de l'alimentation*. PUF : Paris.
Corbeau, J.-P. et Poulain, J.-P. (2002). *Penser l'alimentation*, Privat : Toulouse.
Corbeau, J.-P. et Neirinck, E. (2004). *Histoire de la cuisine et des cuisiniers*. Ed. LT Jacques Lanore : Paris.
Raoult-Wack, Anne –Lucie (2001). *Dis-moi ce que tu manges*. Gallimard : Paris.
Malassis, L. (1994/2000). *Nourrir les hommes*. Flammarion : Paris.

Revues

- Sciences Humaines*, 135, fév. 2003. *Manger, une pratique culturelle*.

Sites

- AGROPOLIS – MUSEUM, Montpellier : www.agropolis.fr
- ALIMENTARIUM, Musée de l'Alimentation, Vevey. Fondation Nestlé : www.alimentarium.ch/
- <http://php.educanet2.ch/cuisine/> (base de données, 218 recettes-école)
- <http://college-de-vevey.vd.ch/cuisine/cuisine1.htm> Cuisines du Monde, 250 recettes faites en classe de cuisine.

¹ «L'homme se nourrit d'aliments, mais aussi de symboles, de mythes et de rêves, c'est pourquoi les manières de table et les pratiques culinaires sont des lieux de lectures privilégiés de culture.» Jean-Pierre Poulain.

² *Sciences Humaines* n° 153 oct. 04, p. 19.

³ Lemangeur-ocha.com. Marie-Christine Clément – Goûts et dégoûts de l'enfance. 2004.

⁴ Expérience Etablissement secondaire de Vevey avec le journal LE TEMPS : Menus du Monde : <http://college-de-vevey.vd.ch/actu/cuisines.htm>

⁵ Gratuité pour les écoles, formulaire d'inscription dans le guide : renseignements sur www.gout.ch

L'ECONOMIE FAMILIALE EST UNE BRANCHE SANS DOUTE FRAGILISÉE POUR DES RAISONS BUDGÉTAIRES ET PARCE QUE DE BEAUX ESPRITS CONSIDÈRENT AVEC CONDESCENDANCE CETTE DISCIPLINE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ACTUEL.

ET EN HEP, ELLE NE SERAIT QU'UNE ISSUE DE SECOURS POUR ÉTUDIANTS EN DIFFICULTÉ QUI IDÉALISENT CETTE VOIE AUX ALLURES GOURMANDES. BLASPHEME! J'AI INVESTI BEAUCOUP D'ÉNERGIE ET DE TEMPS DANS CE PARCOURS DE FORMATION.

LA CUISINE, PORTE SUR LE MONDE OU VOIE DE SECOURS ?

«Petits paquets» bons à faire, à déguster et... à penser!

Lors de mon stage du jeudi, j'ai bâti et expérimenté un *atelier didactique* consacré à l'exploration de la thématique anthropologique des mets emballés ou *petits paquets*¹. Il s'agit de préparations culinaires faites d'une farce contenue dans une enveloppe fermée comme les pirojki², empanadas, samossas, ravioles, nems ou rissoles, de formes différentes, enveloppées d'une pâte de riz, de blé ou de maïs. On utilise aussi des papillotes (papier alu) et des enveloppes animales (saucisses) ou végétales (feuilles de vigne, de chou, de maïs ou de bananier).

Les élèves ont ainsi pu identifier les fonctions de ce type ancestral de préparations culinaires (la feuille ayant précédé le *réceptacle* en isolant la nourriture de la flamme). Ces paquets sont «portionnés», esthétiques, pratiques, transportables, empilables, sains, surprenants et conviviaux. Ils ont su traverser les siècles et les continents : lors du pique-nique dominical, quand vous emballez patates et saucisson dans du papier d'aluminium pour les cuire à la braise, vous remontez, sans vous en douter, très très loin!

Le premier cours était ciblé sur la présentation d'un *buffet*, illustrant l'aspect convivial du repas : les élèves devaient façonner des *petits*

paquets à base de pâte feuilletée : croissants aux épinards, ravioles à la mexicaine, saucisses en bonbon, pirojkis au saumon. L'accent était mis sur le geste et l'aspect esthétique requis par l'activité, mais aussi sur l'échange des préparations.

Autonomie de l'élève et gestion de la cuisson au four étaient au centre de la seconde leçon ; les élèves ont été amenés à découvrir et à entraîner différents types d'emballages et devaient préparer un repas composé de *baked potatoes*, d'un filet de dinde à l'orange enrobé de laitue. Ils recevaient en outre une portion de pâte feuilletée accompagnée de tomates, de poivrons et de courgettes, et ils devaient créer une préparation personnalisée.

Les recettes et ingrédients distribués, les élèves devaient se débrouiller sans mon aide. L'obligation de cuisson au four, en opposition apparente avec la liberté de confection, n'était pas anodine.

Elle illustre une réalité domestique à laquelle nous sommes confrontés quand le manque d'un ustensile (ou d'un ingrédient) nous oblige à élaborer une stratégie de «débrouillardise» culinaire.

Les questions posées et le dialogue instauré lors du repas démontrent que leur apprentissage

ne se limite pas à apprendre à «faire à manger» mais favorise l'intégration de notions comme le travail en équipe et la prise de responsabilité dans un cadre de vie en commun. Indépendamment de ces qualités de savoir-vivre, l'aspect créatif et l'autonomie sont mis en œuvre et la valorisation du travail de chacun est exprimée par le groupe.

Les élèves qui suivent les leçons de cuisine s'attendent à passer un moment scolaire différent, dans un climat détendu mais rigoureux. Ces cours favorisent aussi des échanges culturels, l'apport de notions enrichissantes du point de vue nutritionnel et permettent de tisser des liens avec de nombreux domaines scolaires.

Et on savoure le fruit de son travail!

La Cuisine permet aussi d'aménager un cadre de travail qui favorise la liberté d'action, de réflexion et de décision, ce qui me semble capital sur le plan de l'enrichissement pratique et intellectuel de l'élève et participe à son développement personnel. J'avais, je l'avoue, choisi la cuisine plus par plaisir de cuisiner que par désir de l'enseigner. Je me suis vite rendu compte de la diversité de la transmission des savoirs et de la palette d'activités possibles. Malgré la pénibilité de cette discipline scolaire – formation et entraînement personnels, organisation méticuleuse, planification pointue³, entretien, courses, gestion du temps (on ne peut ajourner ou différer le cours) et concentration (il faut avoir l'œil à tout) – je n'ai, en cette «faim» de phase, qu'une hâte: y retourner!

Olivia Pegoraro

Olivia Pegoraro est étudiante semi-généraliste à la HEP. L'expérience évoquée s'est déroulée en collaboration avec Yvan Schneider

¹ Paris, Musée de l'homme. *Envelopper et cuire: un art culinaire à découvrir*: <http://www.alimentarium.ch/fr/Petits-Paquets.asp>

² On trouvera des recettes de ce petit gâteau russe sur internet, de même que pour les autres éléments de cette liste excitante pour les papilles!

³ «En cuisine, il faut oser la posture pédagogique de la gestion de la pagaille!» J.-P. Poulain, sociologue, lors d'une conférence de la Journée Pédagogique Economie familiale du 12 mai 2004 à la HEP/VD.



CETTE PARTIE SALUE LE GESTE, LA MAIN QUI TIENT L'OUTIL OU LE CRAYON, LE CERVEAU QUI RECONSTRUIT L'ESPACE. LES DEUX PREMIERS ARTICLES PORTENT PARTICULIÈREMENT SUR LES TRAVAUX MANUELS, DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE D'ABORD, QUI FAIT RESSORTIR LES COMBATS POUR IMPOSER CETTE DISCIPLINE À L'ÉCOLE, DANS LA RELATION D'UNE EXPÉRIENCE EN CLASSE ENSUITE. LES QUATRE DERNIERS ABORDENT PLUS SPÉCIFIQUEMENT LES ARTS VISUELS. UN ENTRETIEN ÉVOQUE LES RELATIONS ENTRE LES ARTS VISUELS ET CE QU'ON APPELLE GÉNÉRALEMENT L'ART-THÉRAPIE. UNE JOURNÉE PÉDAGOGIQUE QUI PORTAIT LE BEAU NOM DU TOUCHER DES YEUX EST ENSUITE ÉVOQUÉE PAR UNE ENSEIGNANTE DU CYCLE INITIAL. NICOLAS CHRISTIN FAIT PART DE SES RECHERCHES DIDACTIQUES POUR DÉVELOPPER LA VISION DANS L'ESPACE DANS UNE CLASSE DE 7^e ANNÉE. ENFIN, UNE ÉTUDIANTE HEP, AYANT VÉCU CETTE DÉMARCHÉ DIDACTIQUE, A TENTÉ DE LA TRANSFÉRER DANS UNE ACTIVITÉ DE FRANÇAIS.

D'AUTRES DIMENSIONS IMPORTANTES SERONT ABORDÉES DANS UN NUMÉRO SUIVANT: NOUS PENSONS NOTAMMENT À TOUT L'EFFORT QUI CONSISTE À INITIER LES ÉLÈVES DÈS LEUR PLUS JEUNE ÂGE AUX ŒUVRES D'ART DU PASSÉ ET DU PRÉSENT.

L'ENSEIGNEMENT DES TRAVAUX MANUELS: UN VIEUX DÉBAT D'ACTUALITÉ

«Les travaux manuels sont la méthode expérimentale mise au service de l'éducation; un principe de vie, un élément de succès dans l'instruction et l'éducation de la jeunesse.»¹

Dès le 18^e siècle, en divers points d'Europe, pédagogues, philosophes et autres penseurs soulèvent le principe humaniste d'un équilibre entre études passives et activités physiques. De nombreuses expériences, plus ou moins heureuses, permettent de passer à l'action. Pestalozzi (1746-1827) et Froebel (1782-1852) donnent papier ou terre à des enfants qui plient ou modèlent. A ces prémisses d'un travail manuel stricto sensu, d'autres font intervenir l'outillage, concrétisation de l'idée de Rousseau (1712-1778), dont l'Emile apprend le métier de

menuisier.

Peut-être sous l'influence de cet écrivain-musicien, les travaux manuels sont inscrits pendant la Révolution française au programme des 24'000 écoles primaires fondées sur proposition de Lakanal – initiative confirmée longtemps après par une loi de 1882.

En Allemagne, Basedow (1723-1790) exigeait de ses élèves des apprentissages techniques variés, de la menuiserie à la cordonnerie. Dans le Bordelais, l'abbé Chaminade (1761-1850) avait imaginé les écoles conjointes: l'enseignement ordinaire était complété par des activités en atelier, selon les possibilités locales.

Autre passionnante expérimentation, celle conduite en Suède par Salomon (1849-1907)

L'art c'est toujours NOUVEAU.

sous le nom de *slöjd* (arts manuels, par la fabrication non professionnelle de petits objets en bois et métal). «L'individu le mieux instruit est celui chez qui un éventail aussi large que possible de facultés ont été développées de façon harmonieuse et complète.²» Dans son centre de Nääs, Salomon «considérait qu'il était plus important d'acquérir une réelle compétence ou un savoir approfondi que d'emmagasiner de grandes quantités de faits et de chiffres»³ dans un enseignement rigoureusement individualisé. Il prônait une sélection restrictive des disciplines, en juste équilibre manuel et intellectuel. Se dégage de ces principes l'exigence d'une formation globale des enseignants, éducateurs mais non instructeurs. Des milliers d'entre eux, tant suédois qu'étrangers, se sont perfectionnés à Nääs de 1880 à... 1966 !

Et chez nous ? Dans le canton de Vaud, c'est la Loi scolaire de 1889 qui introduit officiellement les travaux manuels, après un dur débat de société, comme le souligne Geneviève Heller⁴. En effet, les opposants ont des arguments catégoriques : «l'outil est trop vulgaire pour côtoyer la plume», on dévalorise donc l'école et

son idéal élitiste. Par ailleurs les enfants *vicieux* – terminologie d'époque ! – les misérables, les alcooliques ou les voleurs sont moralisés par ce type d'activités dans des maisons de redressement ou des colonies pénitenciaires. Et puis on empiète sur les prérogatives de la famille, argument repris peu après pour les *travaux du sexe*, ou ménagers, réservés aux seules filles. Côté partisans, deux tendances se rejoignent : l'utilitarisme, qui souhaite préparer par les travaux manuels l'apprentissage professionnel d'un futur et dévoué ouvrier ; l'idéalisme, qui voit dans la pédagogie active un développement harmonieux de l'enfant, bientôt citoyen responsable.

Les valeurs favorisées par l'enseignement des travaux manuels sont aussi diverses que fondamentales : humilité, créativité, rigueur, coopération, prudence, habileté, effort, esthétique, coordination, ordre. Ou encore développement de la proportion, de la visualisation, de l'autoévaluation, de stratégies... N'oublions pas que la main qui porte le maillet et celle qui dirige le ciseau ont pour lieu médian le cerveau ! Jacques Neiryck apporte une autre précision

applicable tant à l'élève qu'à l'enseignant : «La matière résiste, on ne peut pas tricher avec elle, on ne peut pas dissimuler sous de belles paroles l'échec.⁵» La défense de ces valeurs universellement reconnues ne plaide-t-elle pas pour la pérennité des travaux manuels scolaires ?

Jean-Louis Paley

En plus des textes cités en note, l'auteur a consulté le Rapport du Département de l'instruction publique du canton du Valais de 1903 : *L'Ecole primaire à l'exposition universelle/ Paris 1900*.

¹ Grandchamp, A. (1914). *Monographies pédagogiques/Exposition nationale suisse*. Librairie Payot : Lausanne.

² Thorbjörnsson, H. (1990). *Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation comparée*. UNESCO : Paris. (<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/salomonf.pdf>)

³ Ibidem.

⁴ Heller, G. (1989), Conférence lors du 100e anniversaire de l'introduction des travaux manuels, Lausanne.

⁵ Neiryck, J. (1990). Actualisation de «Pour un enseignement efficace». Tiré-à-part de *Perspectives*.



atelier k | graphisme et communication visuelle | www.atelierk.org

LE NIRVANA POUR TOUT ENSEIGNANT : UN GROUPE D'ÉLÈVES MOTIVÉS, UNE AMBIANCE FAITE DE COLLABORATION SPONTANÉE OÙ CHACUN SE SENT CONCERNÉ PAR L'AVANCEMENT ET L'ORGANISATION DU TRAVAIL. UN UNIVERS OÙ L'INTERVENTION DU MAÎTRE NE SERVIRAIT PAS À FAIRE DE LA DISCIPLINE-ORDRE, MAIS À COLLABORER AVEC LES ÉLÈVES DANS UNE DISCIPLINE-MATIÈRE.

VOICI EN QUELQUES MOTS UNE DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE MENÉE À AVENCHES, DANS LE CADRE DES TRAVAUX MANUELS.

UN ÉLÈVE IMPLIQUÉ EN VAUT DEUX !

Naissance du projet

Au printemps 2004, des élèves de 8VSG ont assisté aux travaux de recherche menés lors de ma formation en travaux manuels : cogitations, déboires, succès... Ils se sont rendu compte qu'une démarche pouvait être reprise de nombreuses fois avant d'arriver à un résultat convaincant.

Un meuble porte-CD a rapidement attiré leur attention. L'attrait exercé par cet objet est dû au fait qu'il est composé de trois modules indépendants, assemblables dans diverses positions ; ce qui permet de composer une multitude de formes différentes, que l'on peut changer aisément au gré de sa fantaisie. Nous avons naturellement appelé ce porte-CD modulable *Modulo*.

Les difficultés rencontrées tenaient dans l'assemblage des modules entre eux et dans la manière d'y loger les disques. Les élèves m'ont vu en jeter plusieurs versions au rebut. A leur demande, nous avons mis *Modulo* au programme.

Dans la réalisation de ce projet pédagogique, la volonté était dès le départ d'impliquer l'élève à tous les niveaux, de la recherche à l'usinage.

Buts avoués

- Permettre à l'élève de s'approprier l'objet ; qu'il en fasse dès le départ son projet. Souvent, de petits riens permettent cette appro-

priation : laisser le choix entre divers matériaux ou plusieurs techniques, permettre une touche personnelle dans la forme, les teintes ou la déco...

- Faire de l'élève davantage qu'un reproducteur : un *créateur*.
- Susciter une motivation intrinsèque ; que l'élève demande à savoir et recherche la collaboration.
- Lui donner les moyens d'avancer avec un maximum d'autonomie.
- Développer son sens des responsabilités.

Conduite du projet

Les élèves ont été dirigés tout au long de leur travail par deux dossiers distincts. Le premier les a guidés dans la recherche mathématique des dimensions alors que l'autre était dévolu à la construction même de l'objet.

Première étape : la recherche

Le premier choix a été d'opter pour un porte-CD ou un porte-DVD. Les techniques abordées dans un cas comme dans l'autre sont strictement identiques, mais les dimensions vont naturellement différer. Les élèves ont été puissamment motivés par le fait de pouvoir y ranger plutôt des CD ou des DVD et des jeux vidéo.

Partant d'un petit rappel sur Pythagore et son fameux triangle rectangle les élèves, équipés de

croquis à compléter, se sont attelés à la tâche.

Avant même de toucher les matériaux à façonner, ils ont passé entre quatre et cinq heures, armés de leur calculatrice, à la recherche des dimensions pour chacune des pièces à usiner. Cotes à calculer, tableaux et croquis à compléter. Des groupes se sont formés spontanément, certains réunissant des adeptes du porte-CD, d'autres ceux du porte-DVD.

A l'issue de cette première phase, chaque élève m'a remis une liste de débitage définissant pour chacune des pièces les dimensions voulues.

Lors de cette phase de recherche, les élèves ont pris pleine conscience de l'importance des mathématiques dans ce genre de réalisation. Les travaux manuels ont donné un sens concret à certaines notions travaillées en géométrie, et ainsi chacune des deux branches a servi la cause de l'autre. De Pythagore à la liste de débitage, les élèves ont été cadrés par une marche à suivre laissant relativement peu de liberté. Malgré cela, chacun avait le sentiment de mener un projet personnel qu'il imaginait déjà dans sa chambre ou son salon.

Le comportement observé chez ces treize garçons aurait eu de quoi arracher une larme émue à un enseignant lyophilisé. Devant cette tâche exigeante, les élèves ont développé une dynamique de *coaching*, ceux qui avaient le mieux compris aidant leurs pairs et chacun cherchant à avancer dans son dossier sans avoir systématiquement recours à mon aide.

Deuxième étape : l'usinage

Cette partie pratique a consisté à préparer et assembler les diverses pièces étudiées précédemment. Cette fois encore, un solide dossier a apporté de l'aide aux élèves. Illustré de nombreuses photos, il leur a permis d'avancer de manière autonome. J'étais dès lors disponible pour gérer les imprévus et pour veiller à la sécurité aux machines.

La précision d'usinage a nécessité l'emploi de certaines machines électriques représentant un risque pour une personne distraite. Mon souci était de voir les élèves agir de manière

conforme, équipés d'une fraiseuse *Lamello* ou d'une scie pendulaire à onglets.

Outre le dossier, des photos étaient disposées à chaque poste de travail, illustrant la manière de placer une pièce sur un gabarit, comment tenir un outil, installer un système d'aspiration ou des protections.

L'ensemble du groupe s'est comporté d'une manière remarquable, chacun cherchant à avancer dans son travail avec autonomie. Le comportement aux machines n'a posé aucun problème, les règles instaurées visant manifestement à préserver l'intégrité physique.

De l'installation des machines en début de leçon aux rangements à son terme, les élèves ont fait preuve d'une responsabilité qui leur fait honneur.

Troisième étape : déco et accessoires

La plus grande liberté réside incontestablement dans cette dernière partie avec le choix des couleurs habillant *Modulo* et la possibilité de l'agrémenter par exemple de dégradés ou de dessins au pochoir.

Les élèves attendant la disponibilité d'une machine et les plus avancés ont eu la possibilité de créer des accessoires à fixer sur leur meuble : sculptures taillées dans du bois aggloméré *MDF*, bougeoirs...

Conclusion

Se sentir un enseignant spectateur plus qu'acteur et voir les élèves avancer efficacement sans mon intervention permanente représente une grande joie.

Avoir le retour de parents appréciant la démarche est un plaisir réel. Mais de voir des élèves grandir en maturité et en autonomie et de percevoir chez eux un net sentiment de fierté justifiée : là, je l'ai connu, mon *Nirvana*.

Daniel Borel

Instituteur à Avenches, Daniel Borel a obtenu en 2004 un diplôme de maître de travaux manuels



MARIE-DANIELLE DU PASQUIER WALTER, ARTISTE ET ART-THÉRAPEUTE, TRAVAILLE DEPUIS 1997 DANS LE CADRE DES ÉCOLES DE L'OUEST LAUSANNOIS. INTERROGÉE PAR NICOLAS CHRISTIN, MAÎTRE D'ARTS VISUELS, ELLE ESQUISSE SON PARCOURS ET MONTRE LE RÔLE PARFOIS DÉCISIF DE LA CRÉATION DANS LA RECONSTRUCTION DE LA PERSONNE, ENFANT OU ADOLESCENT.

L'ESTHÉTIQUE À L'ÉCOLE DANS LE CONTEXTE D'UN ATELIER D'ART-THÉRAPIE

– (Nicolas Christin) Vous peignez et sculptez, vous avez fait nombre de réalisations pour des collectivités publiques, vous vous êtes formée à l'Ecole des Beaux-Arts de Lausanne et de Marseille. Quel est votre regard d'artiste sur la pratique des arts plastiques en milieu scolaire dans le cadre d'un atelier d'art-thérapie ?

– (Marie-Danielle Du Pasquier Walter) J'aimerais tout d'abord préciser que dans le cadre scolaire d'un atelier d'art-thérapie on ne tient pas véritablement compte de critères esthétiques. Le terme d'*art* est ici compris dans une acception très générale. Ce qui est avant tout valorisé et mis en pratique est ce que j'appelle l'émotion *esthétique*. L'objet créé ici est avant tout porteur d'émotion, c'est une forme d'écriture qui témoigne du cheminement de la personne.

– Pourriez-vous nous dire brièvement quelles ont été les étapes marquantes, les tournants décisifs qui vous ont conduite à mettre votre dimension artistique au service des élèves ?

– Très rapidement, car la vie est longue ! Un exemple parmi tant d'autres : mes parents étaient des personnes très sensibles à l'art ; ils m'envoyaient des cartes postales reproduisant des œuvres de Paul Klee ou d'autres artistes contemporains. Je me souviens très bien de certains rouges et des bleus de Klee ou de Chagall, qui me procuraient de fortes

émotions que j'essayais de retrouver en peignant ou en dessinant. J'ai quitté ma famille très tôt, à dix-huit ans. Je suis allée à Marseille pour faire les Beaux-Arts.

Après mes études, j'ai travaillé avec le peintre Mario Prassinos qui exécutait de grandes tapisseries pour des lieux publics. J'ai travaillé six ou sept ans chez cet artiste. J'agrandissais ses cartons de tapisserie pour des œuvres monumentales. Je participais aussi à des concours, je faisais de la sculpture et de la restauration d'art. J'aime travailler en équipe, réfléchir ensemble à un projet.

Par la suite, mon cheminement personnel m'a donné envie d'enseigner les arts visuels en milieu scolaire. Mon directeur m'a proposé de travailler avec les enfants migrants.

J'y enseignais différentes branches, comme le français ou les mathématiques, en utilisant la création. J'ai ensuite effectué une formation assez longue auprès du groupe *Appartenances*. Cette association est dirigée par des ethnopsychiatres qui travaillent essentiellement avec les migrants. Vers la fin de cette formation, j'ai fait un lien entre ma pratique artistique et mon désir d'aider les enfants : c'est alors que je me suis formée à l'art-thérapie.

– Quelle est selon vous la spécificité de l'esthétique dans le contexte d'un atelier d'art-thérapie ?

– C'est une grande question philosophique ! Il y

va de la définition de l'esthétique. Cela peut être la science du Beau, mais j'y vois un autre sens: c'est aussi pour moi la perception du sensible. Je crois pouvoir m'arrêter là. Hegel a dit: «L'esthétique, c'est l'expression sensible d'une vérité.»

– **A quels moments l'aspect esthétique intervient-il de manière plus tangible et précise dans votre travail ? Pourriez-vous nous relater ou décrire un cheminement, une expérience au cours de laquelle vous l'auriez très clairement perçu ?**

– Lorsqu'un adolescent a compris qu'il peut s'exprimer sans contraintes, souvent ses productions le dérangent, il les trouve un peu bizarres. Il n'a pas l'habitude d'être face à une expression de l'inconscient. Il peut éprouver le besoin de retrouver son beau à lui, un tag par exemple. Il fait alors un super tag. C'est pour lui une signature. J'ai l'exemple d'un adolescent qui ne voulait plus s'exprimer; il trouvait ses travaux trop étranges. Un jour, il apporte une pierre à l'atelier en déclarant: «Les choses sont lourdes pour moi comme cette pierre, je n'ai plus envie de rien faire.» Pour relancer le processus créatif, j'ai eu l'idée de photographier sa pierre et d'en faire des photocopies. Ce traitement de l'image l'a incité à vouloir en faire des sortes d'auto-portraits, et c'est à partir de là qu'il a recommencé à être créatif. Il a osé retourner dans l'étrange, encouragé par l'aspect ludique des modifications techniques et esthétiques que je lui ai proposées, en utilisant par exemple de la cire pour les rendre transparents. Cela lui a permis d'enrichir son langage plastique tout en aiguissant son besoin de recherche et d'expression.

– **Quelle différence ressentez-vous entre l'effet du geste et celui de la parole dans vos interventions avec les élèves qui vous sont confiés ?**

– Je vais donner la parole à l'enfant ou à l'adolescent afin qu'il puisse mettre des mots sur sa création, en faire surgir le sens. Selon l'étape du processus créatif dans laquelle il se trouve, j'utilise la parole pour demander de préciser



ou pour reformuler ce qui vient d'être dit.

Il peut y avoir aussi un double mouvement. La création amène la verbalisation, ou, à l'inverse, de la parole peut naître la création.

Quant à l'effet du geste dans mes interventions, dans tous les cas, je n'interviens jamais sur un travail par un mouvement ou un geste; mais dans certains cas, il est possible d'utiliser le mouvement pour ressentir l'œuvre au niveau corporel.

L'un et l'autre sont des moyens d'expression différents; mais la parole, à la suite de la création, reste le moyen qui aide à préciser, à construire. Je soulignerai que pour certains enfants ou adolescents il peut se passer un temps relativement long avant de pouvoir mettre des mots sur leur création.

– **Dans votre travail avec les migrants ou les élèves ne parlant pas du tout le français, quel pourrait être l'usage du langage plastique lorsque la langue fait défaut ?**

– Lorsque je donnais des cours de dessin ou quand je travaillais avec les migrants, j'utilisais le langage plastique pour me faire mieux

comprendre. Ici c'est différent, je ne l'utilise quasiment pas; j'utilise le geste, le langage du corps. Les élèves s'expriment assez facilement. En voyant tous ces matériaux à leur disposition, ils se laissent aller. Ce qui est surprenant, c'est qu'ils dessinent presque tous des maisons qui font référence à leur vécu. Ils dessinent ce qu'ils ont envie de retrouver; même ceux qui ont vécu des événements assez tragiques ne les dessinent pas nécessairement. Les thèmes sont souvent assez gais, les enfants vont de l'avant et montrent ainsi leur besoin de vivre autre chose.

Par contre, dans certaines ethnies où ils ont été peu scolarisés, les enfants ne se donnent pas le droit de dessiner, de peindre. Un homme ne dessine pas, c'est une perte de temps.

Chez tous les enfants, il y a un besoin originel de laisser une trace; ils ont peut-être un jour dessiné dans le sable, dans la neige. Mais, pour eux, le crayon ou la peinture sont des outils inconnus. Cela prend du temps pour leur faire découvrir que c'est un moment

EXPRESSION MANUELLE ET ARTS VISUELS

Une Période de dessin est une heure de bonheur.

durant lequel ils peuvent se sentir bien. Il me semble que c'est surtout leur contexte culturel qui les a éloignés du dessin. Ils ont appris à penser que l'école n'est pas faite pour ce genre d'activité.

– **Dans votre pratique, mentionnez-vous des références artistiques ?**

- Je ne présente pas à l'élève des œuvres d'art et je ne décore pas l'atelier d'œuvres de mon choix. Parfois j'aimerais bien, mais je ne le fais pas pour éviter que l'enfant soit pris dans une atmosphère qui l'empêche de trouver en lui-même ses sources créatrices.

Nous sommes ici entourés de productions d'élèves qui seront vues par les autres élèves. Elles ne seront jamais présentées comme des modèles.

Par exemple une jeune fille dit : « Dans ce tas de terre, il y a toute ma douleur, mais je le dépose ici, je n'en ai plus besoin maintenant. »

– **Sans faire le bilan de vos années de pratique artistique, pourriez-vous nous signaler les pistes de recherche ou d'exploration qui s'offrent actuellement à vous, dans votre travail artistique personnel et dans votre pratique d'art-thérapeute ?**

- J'ai beaucoup pratiqué la sculpture et la peinture. A un certain moment, j'ai ressenti le besoin du *mouvement* dans mon travail personnel. Actuellement, malgré un grand manque de temps, je m'essaie au court métrage. J'ai senti le besoin de m'éloigner des pratiques classiques. Inventer, chercher, découvrir d'autres moyens esthétiques d'expression m'enchantent.

J'apprécie beaucoup le *Land Art* qui inscrit l'acte artistique dans la nature, qui permet de créer dans et avec la nature. Je propose aux enfants de sortir de l'atelier et d'aller à l'extérieur pour faire des photos, de créer des œuvres à partir de ce que l'on y trouve. Cela permet par exemple à l'élève de s'identifier à un arbre, de créer son lieu et d'y travailler en prenant conscience de l'environnement. C'est quelque chose que j'aime énormément. J'essaie avant tout de faire renaître l'impulsion

créatrice. Quand un enfant ou un adolescent réussit à créer, il peut alors le faire plus aisément dans sa vie, il peut se créer lui-même.

Personnellement, je vis une grande différence entre mon travail artistique et mon travail avec les élèves : ces deux activités ne se confondent pas. Ce qui les relie, c'est cette sensation d'être toujours créative, en éveil.

– **Pour conclure, en vous remerciant très sincèrement du temps que vous avez consacré à cet entretien : cet atelier est-il un ballon d'oxygène ou un espace de travail pour les élèves ?**

- Au début, bien que l'élève sache qu'il n'y aura aucune sorte d'évaluation dans ce lieu, et qu'il sache aussi pourquoi il vient ici, il reste cependant conditionné par des présupposés. Il vit tout d'abord ce lieu comme un espace de travail. Après s'être investi dans son action, il expérimente et comprend peu à peu le sens de cet espace de liberté. Cet atelier devient alors un ballon d'oxygène.

Marie-Danielle Du Pasquier Walter



LE TOUCHER DES YEUX

Lors de sa journée pédagogique en mai 2004, notre établissement primaire de Chavannes-près-Renens et St. Sulpice a pris part à une expérience pratique alliant le sens du toucher et celui de la vision.

L'intervention était proposée par un maître d'art visuel. Cet intervenant a fait vivre aux enseignantes une sorte *de retour dans le temps* en nous proposant d'expérimenter de manière virtuelle l'état de notre prime enfance où le sens du toucher était notre plus important moyen de faire connaissance avec le monde. Dans un premier temps, il nous a demandé d'utiliser uniquement nos sensations tactiles pour découvrir en dessinant notre propre code d'expression de plaisir ou de déplaisir lié aux quatre émotions humaines de base : la peur, la colère, la tristesse, et la joie.

Nous étions guidées dans cette aventure par une modélisation très précise, comprenant une mise en page qui situait dans le temps les différents moments de l'expérience et les activités à effectuer. Cette démarche avait pour but de mettre en évidence les liens que nous faisons de manière très rapide, intuitive, et souvent inconsciente, entre une sensation tactile et la naissance de l'émotion que nous lui associons.

Nous nous sommes peu à peu plongées dans un monde kinesthésique dont nous prenons rarement conscience. Nos doigts et nos mains portaient à la découverte de textures, de formes et de surfaces *cachées* à nos yeux, nous conduisant aux racines de nos émotions, nous permettant même quelquefois d'en sentir l'origine. L'impossibilité d'utiliser nos yeux pour définir les objets cachés nous conduisait à nous observer de l'intérieur. Elle nous amenait à visualiser, à constater et à transcrire par le dessin de perceptibles différences entre les effets de notre attention, nos efforts de concentration et notre imaginaire ; tout cela en relation avec notre mémoire d'adultes d'aujourd'hui. Cette immersion silencieuse en nous-même, cadrée par la modélisation, pouvait nous donner l'oc-

casion d'entrer en contact conscient avec notre mémoire.

La mémorisation sensorielle immédiate en relation avec nos souvenirs nous offrait, avec plus ou moins d'acuité, la possibilité d'en observer les effets et les mécanismes d'association ou de transfert.

Cet exercice nous portait à prendre conscience des différences d'attitudes ou de comportements qu'impliquent nos états émotionnels. Chez l'enfant, elles sont fréquemment à la base des problématiques affectives liées aux premiers apprentissages des signes codés et *dessinés* de l'écriture, de la lecture et du calcul.

Les échos des participantes à la suite de cette intervention furent unanimes et très positifs.

Pour ma part l'impulsion donnée par ce voyage en arrière m'a confortée dans l'idée de mettre en place un travail avec mes élèves sur les émotions et les arts visuels. Les enfants ont beaucoup aimé évoluer dans cette activité. Elle m'a été personnellement très salutaire : avec une des volées les plus difficiles de ma carrière, j'avais besoin de finir l'année d'une manière positive et accomplie. Les élèves ont pu mieux comprendre et mieux formuler la nature de leurs émotions, ce qui s'est répercuté sur leur comportement en classe et sur les échanges avec leurs camarades. Cette démarche s'est terminée par une exposition (dessins, peintures, photos et textes) à laquelle nous avons convié les parents et les classes de l'établissement.

Rahel Worrod-Bachmann
Rahel Worrod-Bachmann est
enseignante au cycle initial

LA VISION DANS L'ESPACE : NOUVELLES PISTES PÉDAGOGIQUES



Bref historique

La tentative de se comprendre ou de communiquer par le dessin et, dans l'évolution des sociétés humaines, le besoin de traduire des volumes à trois dimensions sur un support à deux dimensions (plan), sont manifestes depuis la préhistoire de manière très différenciée en fonction des cultures, de l'époque ou du lieu géographique.

Par exemple, dans la peinture occidentale du moyen âge, la position dans l'espace et surtout la taille des éléments représentés tiennent compte du rang social ou sacré, plutôt que de la vraisemblance d'une vision en perspective. On pourrait interpréter cette expression plastique sous le même angle que celui sous lequel on envisage la peinture pariétale préhistorique¹.

On constate d'autre part, sur les fresques de l'époque romaine, l'utilisation de rehauts (touches de blanc) pour simuler la lumière et suggérer un certain volume tout en essayant d'indiquer, par la place des objets, des effets de distance et de plans.

En Occident, à la Renaissance, l'image en trois dimensions est quelque chose de très nouveau, de particulier, de précieux et d'assez rare pour la grande majorité, comparativement à son omniprésence contemporaine en tout lieu et à tous les échelons de la société. Vasari, artiste et théoricien d'art de cette époque, décrit l'effet magique, le pouvoir et la fascination populaire exercés par l'image en perspective lors des grandes fêtes religieuses. Pour ces occasions, le clergé déployait de merveilleux triptyques peints et multicolores. Seuls les envers de ces images refermées, de couleurs ternes, demeuraient visibles tout le reste de l'année.

De nos jours, où presque *tous* les éléments de notre environnement *fabriqué* sont *dessinés* avant de prendre forme, l'accès à la perception et à une juste représentation de l'espace fait en général partie de l'évolution et du déve-

loppement intellectuel de la personne. A titre d'exemples : géométrie dans l'espace, architecture, dessin industriel et scientifique, stylisme, mode, bandes dessinées, dessin d'animation 3D, hologrammes, infographie virtuelle. On peut situer ce besoin de perception, ce plaisir de décodage et ce désir de maîtrise technique comme un signal clair du passage de la conscience enfantine à celle de l'adolescence.

«On voit ainsi que l'évolution du dessin est solidaire de toute la structuration de l'espace, selon les différents stades de ce développement.²»

On pourrait aujourd'hui élargir la notion de perception de l'espace à celle d'une autre dimension de la personne, comme le suggère Gregory Bateson³.

- (La fille) **Papa pourquoi les choses ont-elles des contours ?**
- (Le père) En ont-elles ? Je n'en suis pas sûr. Et puis, de quelles choses parles-tu ?
- **Je veux dire, quand je dessine les choses : pourquoi ont-elles des contours ?**
- Ah bon, c'est ça, et quelles autres choses encore, un troupeau de moutons ou une conversation ? Est-ce que ça a des contours ? »

La *dimension* qu'entrouvre ce chercheur inclurait-elle de manière tout à fait actuelle, ceci en référence à sa théorie de l'apprentissage, une démarche telle qu'elle est présentée dans le processus d'apprentissage coopératif développé dans cet article ?

Cette dimension intérieure du développement et de l'évolution de la personne humaine trouvera-t-elle une orientation plus efficace, de nouvelles perspectives d'apprentissage où «la nature corrective de l'art», comme le dit Bateson⁴, apporterait «ce que la conscience non-assistée (par l'art, les rêves, ...) ne peut jamais apprécier.»

L'apprentissage et la maîtrise du tracé à trois dimensions restent souvent un sujet assez difficile et éventuellement peu amusant à aborder en classe. L'expérience montre aujourd'hui qu'il est non seulement possible d'en faire une stratégie d'apprentissage ludique, mais aussi un accompagnement efficace lors d'une importante étape dans le développement de la personne, ceci en stimulant plus particulièrement son futur potentiel de recherche et de découverte.

La recherche-action comme soutien stratégique d'apprentissage coopératif

Dans un cours de formation, Yviane Rouiller, professeure formatrice en HEP propose une mise en pratique sur le terrain d'une piste pédagogique intitulée recherche-action. Celle-ci s'est révélée très riche et efficace pour les élèves, l'étudiant HEP et le formateur. Elle permet, lors de stages didactiques destinés aux futurs enseignants, d'aborder de nombreuses questions fondamentales comme l'autoévaluation, l'évaluation formative, le partage des connaissances en apprentissage coopératif, ainsi que l'acquisition d'habiletés sociales, techniques et intellectuelles.

Étapes de l'activité en classe

Prétests. 45'

La recherche-action propose d'utiliser des prétests pour l'élaboration des groupes de travail. L'enseignant présente cette première activité comme un outil pour former des groupes de potentiels équilibrés, n'impliquant pas d'évaluation. L'avantage des prétests est de diminuer de manière très significative la tension liée au conditionnement de «faire juste» en indiquant aux élèves qu'il s'agit simplement de mettre en évidence les possibilités actuelles de chacun.

- Consigne A : Dessiner à main levée, le plus exactement possible, d'après modèle, un cube dans l'espace, ceci sans aucune donnée théorique de la part de l'enseignant.
- Consigne B : Dessiner un ensemble de volumes cubiques en interaction pour tenter de simuler une vue en trois dimensions, ceci dans le même contexte.

- Technique : Effectuer un tracé au feutre noir fin, sans corrections possibles, permettant une évaluation ultérieure sensible et directe de la part des élèves.

Formation des groupes. 30'

- Chaque élève évalue les prétests de tous ses camarades.
- Il utilise trois critères d'évaluation : + / + - / -
- Un groupe d'élèves classe ces travaux selon les résultats obtenus.

Mettre les élèves en action en leur demandant d'évaluer les travaux de leurs camarades les concerne, les responsabilise, donne du sens à leur travail, en leur offrant de nombreuses occasions de se découvrir, de découvrir de nouveaux paramètres d'évaluation.

Les critères d'évaluation des élèves concernent généralement des perceptions intuitives et quelques notions éparses. Leur conception de la valeur de la réalisation est conditionnée par l'originalité de l'angle de vue ou un tracé suggérant une troisième dimension. On peut noter que la perception des volumes dans l'espace n'implique pas la faculté de les dessiner. En observant la production des autres membres de la classe, l'élève active de nombreux réseaux stratégiques de prises de données reliées de manière très spécifique aux deux pôles dynamiques d'apprentissage qui valident ou invalident une information. Il est intéressant d'observer que l'intensité de cette activité apporte une sensation de plaisir partagé. Le temps passe soudain plus vite, les avis fusent. On peut noter que les élèves expriment leur avis avec une certaine passion, les discussions vont bon train, les échanges se développent. Cette forme de convivialité met en jeu de nouvelles données affectives qui aident les élèves à *évaluer sans exclure*. Ceci favorise l'élargissement de la zone de tolérance à l'incertitude et offre la possibilité de mettre en jeu le risque d'erreur, vecteur d'apprentissage et de structuration.

L'expérience montre qu'une grande quantité de pré-supposés affectifs perturbent le choix dans la formation de groupes de travail. Ce sont

les éléments du terrain les plus significatifs de la réalité des élèves et, par conséquent, une source d'informations très importante et précise pour l'enseignant. Par expérience, l'action de former un groupe est vécue comme plus équitable si la composition définitive des groupes est mise en place par l'enseignant qui tiendra uniquement compte des évaluations des élèves. Cela lui permettra par la même occasion de situer clairement son rôle à l'intérieur de ce petit organigramme social.

Le travail en groupe. 2 x 45'

- Construire une structure réelle en volume en utilisant autant de cubes en bois qu'il y a de membres dans le groupe.
Chercher une structure intéressante en tenant compte des lois de la gravité, expérimenter ses extrêmes en vue d'obtenir une certaine tension esthétique. Cette tâche est complexe, mais cette difficulté est fortement contrebalancée par son côté ludique basé sur l'expérimentation et le désir d'explorer les limites de l'équilibre, tout en recherchant une certaine originalité.
- Choisir la proposition qui obtiendra le consensus du groupe, ou du moins de sa majorité, en fonction des différents points d'observation dans l'espace.
- Dessiner individuellement, depuis sa place, l'entier de la structure.
- Travailler les dessins de chaque membre du groupe en discutant en équipe de la pertinence de ses observations et des modifications effectuées.
- Sélectionner ensemble *un seul dessin* qui représentera le meilleur travail du groupe.
- Elire un expert du tracé propre et définitif, en évaluant les productions individuelles. Confier sa réalisation au plus habile en la matière.
- Effectuer en commun une autoévaluation du travail choisi.
- Présenter le dessin sélectionné en vue d'obtenir en commun, et en collaborant avec l'enseignant, une évaluation égale pour chaque membre de l'équipe.

EXPRESSION MANUELLE ET ARTS VISUELS

Le groupe réunit des habiletés sociales, cognitives, créatives et techniques. Toutes ces habiletés vont peu à peu se manifester comme une force commune, un réservoir ouvert à tous. On peut observer qu'elles sont présentes en chacun de manière très différenciée, et on constate un enrichissement des potentiels individuels lors des échanges de groupe. Selon mon expérience de ces trois dernières années, les résultats sont toujours nettement supérieurs à ceux obtenus lors d'apprentissages individualisés.

La dynamique de groupe s'exprime dans sa mobilité en vue d'une «performance» commune. Le partage des savoirs, la structuration des acquis, la confiance en soi se construisent dans l'action. Les critères d'appréciation dans le groupe sont remis en question, discutés, ils se modifient. Les relations interpersonnelles induisent des rôles ouverts au partage, à la recherche et à la découverte.

Corrections et apports théoriques.

Lorsque l'enseignant corrige les travaux en étroite collaboration avec le groupe, en donnant les bases théoriques et académiques du dessin en trois dimensions, les élèves constatent et vérifient que, dans la majorité des cas, la production du groupe ne comprend que peu d'erreurs et beaucoup de découvertes. Cette prise de conscience positive renforce, construit et structure de manière sensible le sentiment de *confiance en soi*. Les freins émotionnels s'ameublissent, l'accès à l'acquisition d'habiletés sociales, techniques et intellectuelles est facilité.

Objectivation

Il est important pour terminer de parler du vécu des élèves et des équipes, ainsi que des applications didactiques d'une telle démarche.

Une des premières remarques, des plus significatives, est que le temps a passé très vite dans une bonne ambiance et un sentiment de jeux partagés. De vieilles rancunes ou des inimitiés sans fondement ont pu vivre une trêve, une possible découverte de l'autre. Les élèves se sont approprié la gestion de la classe en lui donnant,

par nécessité de fonctionnement, son sens et son utilité.

Les moments forts restent l'élaboration de la structure en bois, les recherches et les expériences sur l'équilibre et ses limites, les discussions sur l'évaluation, les échanges passionnés lors de la défense des opinions des uns et des autres.

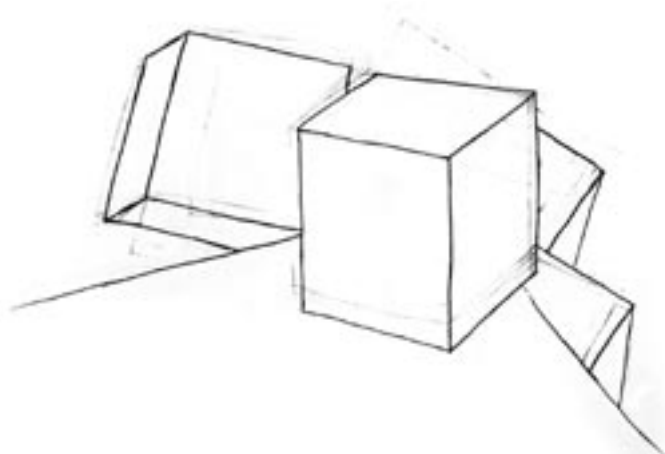
Cet exercice n'avait pas pour unique objet l'acquisition de maîtrises techniques. Par la suite les élèves ont développé plus d'autonomie dans la conduite de travaux libres et personnels totalement différents de celui-ci. Les productions individuelles ont utilisé des processus de recherche et d'expression plus vastes et mieux structurés.

Rires, succès, échecs, accidents, plaisir, contrariétés ont fait de cette pratique un petit monde qui ressemble trait pour trait au futur grand...

Nicolas Christin



- ¹ Anati, Emmanuel (2003). *Aux origines de l'art*. Fayard: Paris
- ² Piaget, Jean (réédition 2003). *La psychologie de l'enfant*. PUF, collection Que sais-je: Paris.
- ³ Cf. plusieurs chapitres de son livre intitulé: *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil, 1977.
- ⁴ Ibidem.



SANDRA IACCHEO-RÉMY, ÉTUDIANTE HEP EN ARTS VISUELS, A VÉCU ET PARTAGÉ AVEC NOUS CETTE AVENTURE DANS LA «TROISIÈME» DIMENSION, RELATÉE DANS L'ARTICLE PRÉCÉDENT. ELLE ÉVOQUE LE BÉNÉFICE QU'ELLE EN A TIRÉ DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE AUTRE BRANCHE, LE FRANÇAIS.

TRANSDISCIPLINARITÉ DES ARTS VISUELS VERS LE FRANÇAIS

Dans le cadre de ma formation en HEP, j'effectue un stage dans l'établissement secondaire de la Planta à Chavannes-près-Renens. C'est au cours d'une séquence de didactique en arts visuels qu'un formateur praticien enseignant cette discipline m'a fait expérimenter l'autoévaluation de leur travail par des élèves de 7^e année. Lors de cette pratique, ce formateur a mis en action une stratégie d'apprentissage basée sur l'autoévaluation au sein d'un groupe. Cette activité mettait en évidence le besoin de communiquer de manière spécifique, en relation avec les objectifs visés et les multiples données émotionnelles liées aux évaluations partagées ou non par chaque membre du groupe.

L'enseignement des arts visuels tient compte de formes d'expression particulières en rapport très sensible avec l'image que l'on a de soi et de son potentiel créatif. Dans cette discipline, les critères concernant des notions de justesse ou d'esthétique permettent de valoriser et de mettre en évidence des attitudes, des savoir-faire ainsi que des résultats très variés en fonction des différents modes de lecture d'un dessin.

J'ai constaté que l'impact formateur d'une telle activité réside plus dans un échange d'informations, de commentaires et de découvertes que dans l'obtention d'un résultat «parfait».

En observant et en prenant progressivement part à cette démarche, j'ai compris de manière claire et précise ce que signifie une évaluation formative et quels en sont les effets dans la pratique. L'expérience a été doublement positive et créative, car elle a motivé les élèves et m'a permis de construire un transfert des arts visuels vers le français.

Transfert et application en français

J'ai proposé aux vingt élèves de rédiger un récit inspiré par quatre images sur le thème du fantastique. J'ai d'abord collecté et corrigé succinctement les productions initiales. À l'aide de mes commentaires et de mes corrections, les élèves ont récrit leur composition en vue d'une amélioration. Puis j'ai regroupé les récits illustrant chaque image et j'ai formé quatre groupes de cinq élèves : chaque groupe évaluait les cinq rédactions qui allaient avec une image. Pour chaque texte, une grille, mise en place par les élèves avec la collaboration de l'enseignant, était appliquée. Cette grille reprenait les éléments travaillés durant la séquence, elle synthétisait, réactivait, structurait et enrichissait les apprentissages effectués. Chaque élève a reçu par la suite sa copie, qu'il a améliorée à l'aide des remarques de ses camarades.

Bénéfices de l'autoévaluation en apprentissage coopératif

Les élèves se sont beaucoup impliqués dans la correction de leur texte définitif car ils ont contribué à son évaluation et à celle des autres travaux. Jamais je n'aurais pu reprendre trois fois une rédaction – production initiale, production intermédiaire et production finale – sans essoufflement de la part de la classe.

Je constate que les élèves ont pris ce travail d'évaluation comme une «mission» sérieuse. Ils ont pu y trouver un sens partagé par leurs camarades et se sont aidés mutuellement à mieux comprendre les mécanismes de la rédaction d'un récit fantastique.

Sandra Iaccheo-Rémy

Etudiante en français et en arts visuels, Sandra Iaccheo-Rémy donne simultanément des cours de français et d'histoire de l'art à l'Ecole professionnelle commerciale de Nyon

COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION DE LIVRES



L'ÉCRITURE, MÉMOIRE DES HOMMES

- **L'écriture, mémoire des hommes.** Georges JEAN, Gallimard, Paris, 1987.

Il y a cinq mille ans, à Sumer en Mésopotamie, apparaît l'écriture. Mais bien avant, vers 15'000 avant J.-C., des hommes traçaient leurs dessins dans la grotte de Lascaux. Sans écriture, pas de mémoire. Les débuts de l'écriture ont répondu à un besoin tout simple et fonctionnel: tenir des comptes agricoles.

Mais le chemin est long jusqu'à l'apparition de l'alphabet proprement dit. Différents événements le jalonnent: pictogrammes, rébus, invention du phonétisme, chez les Sumériens et d'autres peuples de la région, hiéroglyphes en Egypte, calligraphie arabe...

En Egypte, comme en Mésopotamie, savoir lire et écrire est tout à la fois un privilège et un pouvoir. Les hommes s'appliquent à transcrire leur écriture sur la pierre, l'argile ou le papyrus. Les scribes, maîtres de l'écriture, sont aussi maîtres de l'enseignement. Au XIVe siècle avant J.-C., les Phéniciens, marchands et voyageurs, inventent l'alphabet. Désormais, quelques signes combinés suffisent à exprimer tous les sons d'une langue... Bien plus tard, au moyen âge, des moines deviennent copistes. Avec le parchemin, que l'on commence à relier, on assiste à la naissance du livre. Sur le parchemin également se développe le magnifique travail de décoration et d'enluminure. Puis, avec le papier et l'imprimerie, l'écrit se généralise et se multiplie.

Ce petit livre de 224 pages, richement illustré de nombreux documents, facile à lire, nous parle de l'histoire de ce fondement de notre civilisation: l'écriture. La calligraphie et l'enluminure revêtent une beauté artistique que cet ouvrage nous donne envie de préserver dans notre société moderne.



REVUE PAGES ROMANDES

- **Pages romandes.** Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée.

Les personnes vivant avec un handicap mental font partie intégrante de notre société. C'est pour défendre, illustrer et diffuser cette idée que la revue *Pages romandes* a été créée, il y a plus de 45 ans, par l'Asa Suisse (Association d'aide aux personnes handicapées mentales).

Aujourd'hui éditée par la fondation qui porte son nom, cette publication se réaffirme en poursuivant l'objectif qui a toujours été le sien: créer des liens entre le monde de la normalité et celui de la différence.

A l'heure où l'intégration des personnes en situation de handicap est une réalité de tous les instants, qu'il s'agisse de scolarisation ou de socialisation, *Pages romandes* a plus que jamais sa place sur les tables de travail des enseignantes et des enseignants, des éducatrices et des éducateurs. Le contenu de ses dossiers et la manière de les traiter en fait d'ailleurs un outil à l'usage de tous. En plus d'une source d'informations, cette publication est un lieu d'échanges et de diffusion d'expériences: entre collègues francophones, entre praticiens et chercheurs, entre parents et professionnels. Signalons la nouvelle ligne graphique de cette revue (*Pages Romandes* paraît tous les deux mois) qui pourrait intéresser tous les enseignants, spécialisés ou non.

Renseignements auprès de Marie-Paule Zufferey, Avenue Général-Guisan 19, 3960 Sierre
Email: mpzu@netplus.ch



LA POMME D'ADRIEN OU DE L'ÉNIGME DU REGARD

- **La pomme d'Adrien ou de l'énigme du regard.** Arduino Cantafora et Charles Duboux, PPUR : Lausanne, 2002. Texte français et italien.

L'ouvrage est rythmé par une série d'exercices graphiques, proposés dans le cadre de l'enseignement de la représentation et de l'expression à l'*Ecole polytechnique fédérale de Lausanne* et à l'*Accademia di architettura* de Mendrisio. Pourtant, ses auteurs se refusent à le présenter comme un manuel de dessin, adoptant une stratégie magritienne – «ceci n'est pas une pipe» – pour inciter le lecteur à pratiquer le dévoilement du sens.

Pour Arduino Cantafora et Charles Duboux, comme pour Leonardo, «l'arte e cosa mentale». Représentation et expression sont, pour eux, «l'acte de faire reparaître devant soi» quelque chose qui a été élaboré par ressassement intérieur. L'expression intraduisible «*essere in pensiero*», qui se dédouble entre réflexion et inquiétude, est subtilement convoquée par Cantafora pour décrire la relation entre les mots et les images. De cette rencontre impossible, les auteurs font le thème récurrent de l'enseignement qu'ils proposent à leurs étudiants, dont les infinies réactions en chaîne nourrissent les textes et les images présentés dans ce livre.

Francesco Della Casa, revue *Tracés*, no 20, octobre 2002. Avec l'aimable autorisation de la revue *Tracés*.



LA PUB DÉTOURNE L'ART

- **La pub détourne l'art.** Danièle Schneider, éditions du Tricorne : Genève, 1999.

Depuis quand, comment et pourquoi la pub s'empare-t-elle des œuvres d'art et de tout ce qui renvoie à l'univers de la création artistique ? Quelles sont les œuvres et les artistes les plus utilisés, ou encore les produits qui ont eu recours à cette stratégie ? L'auteur mêle les approches artistique, historique, quantitative et sémiologique pour répondre à ces questions.

Quelle que soit la nature des emprunts, respect du chef-d'œuvre et iconoclasme sont inextricablement liés. Du milieu du XIXe siècle, époque où naît la publicité moderne, à la fin du XXe, la stratégie première n'a pas changé. Il s'agit de créer un choc visuel destiné à capter l'attention. Dans un second temps, les valeurs positives associées aux chefs-d'œuvre et aux artistes viennent glisser sur le produit par simple contagion de proximité. L'inventaire de ces valeurs que l'étude fait apparaître nous renseigne sur ce que notre société privilégie et met en avant.

Depuis la fin des années soixante, une accélération des raptus artistiques par la publicité est peut-être aussi le signe d'un autre enjeu : le publicitaire ne cherche-t-il pas à mettre en avant sa propre créativité, gage de sa survie mais aussi de son accession au rang de créateur et pas seulement de créatif ?

L'auteur a reçu un doctorat en histoire de l'art en 1997 pour cette étude qui a également été primée par la faculté des lettres de Lausanne. Publié en 1999, cet ouvrage est illustré de près de 300 illustrations, dont 160 en couleurs.

COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION DE LIVRES

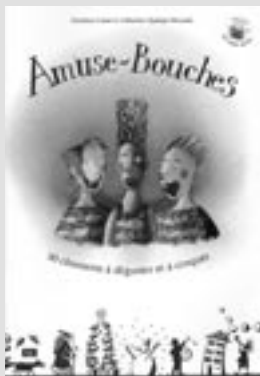


REVUE AUTREMENT

Mentionnons les deux numéros remarquables de la revue *Autrement* qui ont été consacrés à l'art dans le développement de la personne :

- **L'enfant vers l'art. No 139, octobre 1993.**
- **L'art pour quoi faire. No 195, septembre 2000. Editions Autrement : Paris.**

Ces revues ont un caractère pratique par la relation de nombreuses expériences. Elles offrent aussi des considérations plus générales et théoriques, en essayant de montrer le rôle de l'art à l'école et dans l'éducation. Mais l'art ne se laisse pas enfermer dans une salle de classe : il déborde de ce cadre chaque fois que l'on construit et présente une pièce de théâtre, quand on visite un artiste dans son atelier, ou quand on prend son chevalet pour aller peindre un paysage...



AMUSE-BOUCHES : CHANSONS POUR LES JEUNES ÉLÈVES

- **Amuse-bouches : 30 chansons à déguster et à croquer. Christine Croset et Catherine Oppliger Mercado, HEP-BEJUNE : Neuchâtel, 2002. Livre de chants pour jeunes élèves à partir de 3 ans.**

Cet ouvrage a été écrit d'abord pour les étudiants de la *HEP BEJUNE* qui n'ont pas de professionnels de la rythmique intervenant dans les classes du cycle initial et du premier cycle primaire. L'idée était de leur proposer des chansons inédites et simples à utiliser dans leurs classes.

On remarque qu'il existe peu de chansons pour de très jeunes élèves. Il est souvent nécessaire d'en simplifier les paroles ou la mélodie.

Les chansons composées dans cet ouvrage sont donc faciles et courtes. Elles ont toutes été testées avec des enfants. Seules les plus aimées, les plus adaptées, celles qui «passent bien» ont été choisies. Elles peuvent être utilisées pour faire des jeux musicaux ou rythmiques. Des modifications sont possibles selon les besoins et les suggestions des enfants ou des enseignants.

Un CD musical accompagne ce livre. Il peut servir de support pour varier les accompagnements selon «l'ici et maintenant» de la classe. La dernière édition, améliorée, a été enrichie par des illustrations de Catherine Louis. Cet ouvrage est disponible chez Payot, au magasin Vivishop et à la CADEV.

COMITÉ DE LECTURE

Avis de recherche

Notre toute jeune revue *Prismes* dont la caractéristique est de rechercher des regards croisés sur les questions pédagogiques, souhaite elle aussi se refléter dans le miroir du regard extérieur.

Pour ce faire, elle cherche à constituer un comité de lecture. Les personnes intéressées auront comme tâche de lire attentivement, dans un souci de critique constructive, chaque nouveau numéro de *Prismes* (qui paraît deux fois par année) et d'en parler autour d'elles. Puis elles seront invitées à participer à une rencontre du comité de lecture quelques semaines après la sortie de chaque nouveau numéro.

Nous aimerions trouver des personnes d'horizons et de milieux très divers, ce qui nous donnerait des informations variées et nous permettrait d'améliorer la rédaction des numéros suivants.

Nous remercions d'avance les personnes intéressées de le faire savoir au comité de rédaction de *Prismes* aux coordonnées suivantes :

Comité de rédaction de *Prismes*, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne. Mail : denis.girardet@edu-vd.ch

ABONNEMENT

Ces quelques fleurs, euh ! quelques revues

Pour la 2^e fois, *Prismes*, revue pédagogique de la HEP-VD, est entrée dans votre salle des maîtres. Elle s'intéresse à vos initiatives novatrices et enrichissantes pour les faire connaître et les mettre en valeur. Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs-chercheurs, elle propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes de notre canton.

Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue bi-annuelle, abonnez-vous !

Pour les personnes intéressées, s'adresser à la HEP, revue *Prismes*, secrétariat de la section 2, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne
Tél. : 021 316 95 70

Prochain numéro

Le prochain numéro de *Prismes* aura pour thème général l'éthique dans les situations scolaires et la relation éducative.

Toute contribution sur le thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée.

Contact

Pour contact de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, etc.), on peut écrire à l'adresse suivante : Rédaction de *Prismes*, HEP - Section 2, Av. de Cour 33, CP, CH-1014 Lausanne ou envoyer un mail au Comité de rédaction (pour adresse : denis.girardet@edu-vd.ch)

Internet

Une page web est déjà ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page titre, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. www.hep.vd.ch rubrique *Publications*.



ÉTAT DE VAUD
Département
de la formation
et de la jeunesse

IMPRESSUM

Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu, Denis Girardet, Jean-Louis Paley, Marguerite Schlechten Rauber

Responsable éditorial

Daniel Noverraz, directeur de la HEP-Vaud

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Section 2, Av. de Cour 33, CP, CH-1014 Lausanne

Adresse électronique du comité de rédaction

denis.girardet@edu-vd.ch

Site Web

www.hep.vd.ch, rubrique *Publications*

Maquette et réalisation

Atelier k, Lausanne

Photographies

Nicolas Christin, Jennifer Ricci (p.4), Aline Paley (p.30), Daniel Borel (p.43), Rahel Worrod-Bachmann (p.47)

Des élèves du collège de La Planta à Chavannes-près-Renens sont les auteurs des textes manuscrits. Tous droits réservés.

Dessin

Yvan Schneider (p.39)

Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

DONNER FORME À LA VIE
INTÉRIEURE...

MUSIQUE ET MOUVEMENT

TEXTES ET MUSIQUE

THÉÂTRE: MISE EN SCÈNE DE TOUS
LES ARTS À L'ÉCOLE

ET LA LITTÉRATURE ?

L'ESTHÉTIQUE DU GOÛT

EXPRESSION MANUELLE ET
ARTS VISUELS

COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION
DE LIVRES

