

Le milieu didactique au-delà des sentiers battus et des représentations

Une place pour l'autonomie et la créativité

*The didactic environment beyond the beaten track and representations
A place for autonomy and creativity*

Yves Barblan*  <https://orcid.org/0009-0006-9727-5618>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

Federica Rossi**  <https://orcid.org/0009-0008-5437-9956>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : Yves.Barblan@unige.ch

**Correspondance : Federica.Rossi@unige.ch

Résumé :

Cet écrit présente le contenu d'un des ateliers proposés lors de la journée d'étude « L'hôte (in)attendu ». Il explore les possibilités d'usage d'objets socio-culturellement ancrés et indépendants des manuels scolaires en classe. Ce cheminement particulier peut aider les élèves à développer des compétences élargies et différenciées en présentant une perspective surprenante pour appréhender et mobiliser les objets de savoirs en classe. Car emprunter des chemins de traverse, c'est se confronter à des enjeux et des défis pour entrer différemment dans la tâche et mobiliser des compétences élargies. L'atelier, mené par Yves Barblan et Federica Rossi, a proposé d'échanger autour de possibles milieux 'authentiques', afin d'en dégager des convergences et des différences dans les diverses didactiques.

Abstract :

This article presents the content of one of the workshops held during the "L'hôte (in)attendu" study day. It explores the possibilities of using socio-culturally anchored, textbook-independent objects in the classroom. This particular pathway can help students develop broad, differentiated skills, presenting a surprising perspective on how to apprehend and mobilize knowledge objects in the classroom. Because taking a different path means confronting new issues and challenges in order to enter the task differently and mobilize broader competencies. The workshop, led by Yves Barblan and Federica Rossi, proposed a discussion of possible "authentic" environments, with a view to identifying convergences and differences in the various didactics.

Mots clés :

Milieu didactique, matériel authentique, axe culturel, approche actionnelle, langages visuels, realia (choses authentiques), aspects socio-culturels

Keywords :

Teaching environment, authentic material, cultural axis, action-oriented approach, visual language, realia (authentic things)- socio-cultural aspects

Yves Barblan enseigne depuis 13 ans les Arts Visuels au secondaire Genevois. En parallèle, il a soutenu une thèse en science de l'éducation sur la notion d'erreur et d'évaluation dans l'enseignement effectif des arts Visuels. Membre du laboratoire du Didactique des Arts et du Mouvement (DAM), il est actuellement chargé

d'enseignement au sein de l'IUFE et assure l'atelier de didactique disciplinaire A ainsi qu'une suppléance pour un cours sur l'évaluation en soutien des apprentissages dans les disciplines artistiques et sportives.

Federica Rossi a obtenu en Master en Lettres à l'Università degli studi di Perugia et une habilitation à l'enseignement en Italie. Elle a été assistante de langue et littérature italienne à l'Université de Neuchâtel et a travaillé aux rapports entre Pirandello et le cinéma. Elle est actuellement chargée d'enseignement au sein de l'IUFE et assure l'atelier de didactique de l'italien A et B et le cours MITIC pour les arts visuels et la musique. Elle enseigne la langue et littérature italienne à plusieurs degrés et dirige à Genève la certification linguistique CILS (certificato italiano lingua straniera). Dans ses recherches, elle explore les intersections entre la littérature, le cinéma et les arts.

Introduction

D'après Wilkins (1976) le *matériel authentique est un objet ancré dans le réel qui peut substituer momentanément le manuel de référence*.

Cette irruption souvent inattendue de cartes postales ou d'un menu, par exemple, en classe de langue, peut provoquer un effet sur la motivation des élèves. Plus particulièrement, il s'agit de différents types d'objets ancrés socio-culturellement et son usage est largement documenté dans la recherche (Vassallo, 2003 ; Begotti, 2008 ; Iasci, 2019). Ce procédé est également présent dans le cadre des arts plastiques et visuels (ci-après APV) sous forme d'objets culturels élargis : un tableau dans la salle de cours, un film, une œuvre *in situ*, des citations publicitaires ou l'histoire d'un faussaire...

Durant la journée d'étude « l'hôte (in)attendu », l'atelier animé par Rossi & Barblan a permis d'échanger autour de possibles milieux 'authentiques' et de réfléchir à comment permettre à l'élève une entrée différenciée par la rencontre d'une *Bialetti* ou l'attente de *La Crémillère*...

Faire de nécessité vertu

L'enseignement des Arts Plastiques¹ et Visuels est caractérisé par une certaine discrétion en termes de prescrit. À l'inverse des disciplines canoniques, il n'existe pas de Moyens d'Enseignement Romands pour les APV et les contenus d'apprentissage sont à discriminer et articuler en fonction des pratiques sociales de références (Martinand, 1986).

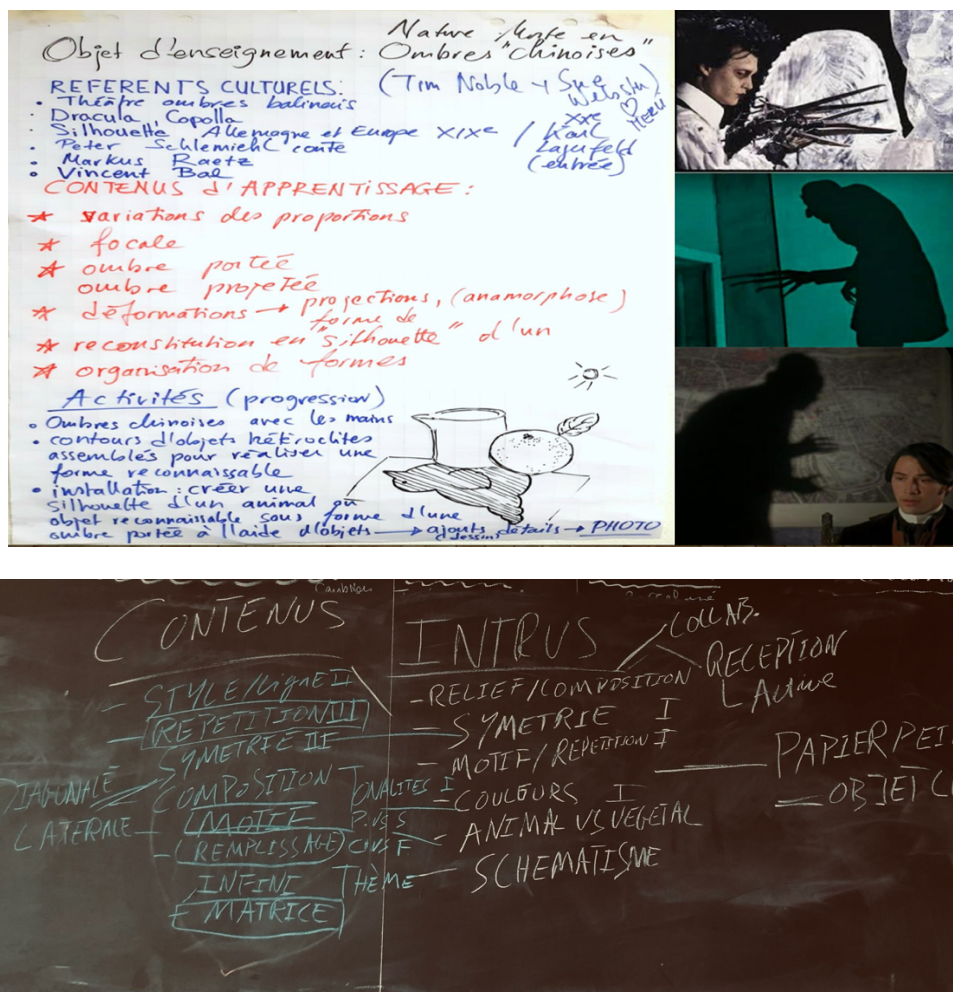
Dans le contexte de l'école obligatoire en Suisse romande et au Tessin, les prescriptions quant à son enseignement enjoignent à « l'exploration des langages visuels » pour « aider à leur compréhension », « favorise[r] la construction de références culturelles » dans le but de contribue[r] au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves » (PER, <https://portail.ciip.ch/per/domains/4>). Le prescrit romand inscrit la pratique scolaire des APV comme indissociable et corrélée à la *culture* qui constitue l'un de ses axes². Les visées prioritaires et l'articulation du Plan d'Études Romand (PER) en 4 axes d'enseignement interdépendants rompent avec les conceptions « académiques » et « spontanées ou expressionnistes » de la créativité, ayant historiquement modelé l'enseignement des APV (Lemonchois, 2018 ; Márquez, 2018). Cela afin de favoriser une « approche globale des finalités des arts » (PER, p. 8).

Le « développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » souhaité (PER, <https://portail.ciip.ch/per/domains/4>), ancre de manière dialogique la production et les références culturelles, ainsi que la découverte et l'appropriation pratique des *langages visuels* et des contenus d'apprentissage y relatifs. Le couplage entre offre culturelle et enseignement artistique permet de rendre manifestes des pratiques sociales de référence. Les référents culturels (œuvres/objets, pluriels et de genres différents) ouvrent à la compréhension d'aspects socio-culturels et aident, entre autres, à développer les interprétations des élèves, car ils matérialisent des contenus d'apprentissage qu'il revient à l'enseignant.e de définir, déclarer et convoquer dans ses dispositifs d'enseignement. Il ne s'agit pas de se référer à un canon stylistique mais aux effets de sens (que nous appelons *contenus d'apprentissages esthétiques*³ dans les disciplines artistiques) qui se mobilisent dans les manifestations culturelles, en référence et en anticipation aux œuvres (littéraires, musicales, cinématographiques, plastiques etc.). Passé, futur et Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1930/1985) doivent rythmer alternativement et dynamiquement les apprentissages des élèves ; passé dans la rencontre d'une *culture* et de ses codes, et futur dans « la subjectivation d'un système de discours par un sujet qui s'invente par et dans son discours » (Meschonnic, 2008, p. 209). En d'autres termes, c'est en engageant l'élève à « faire avec » dans des « jeux de formes » qu'un enseignement des APV pourrait favoriser les *processus créatifs* et le développement de la personnalité des élèves.

¹ Nous employons à dessein ce terme qui renvoie tant aux matériaux qu'à un type de raisonnement ouvert

² Les axes ou domaines du PER pour les APV sont : Expression représentation, Technique, Perception, Culture

³ À la suite d'Isabelle Mili (2018), nous définissons le contenu d'apprentissage esthétique comme les effets de procédures techniques, telle la notion de flou (ou *sfumato*) pour rendre une notion d'espace dans une composition en APV, par exemple.



Ci-dessus, les réflexions menées par des étudiant.e.s, tant de la FORENSEC que de la FAPSE, dans le cadre de leur formation en didactique des APV. A partir d'objets culturels variés et de leur usage socio-culturels, autour de la notion d'ombres pour l'illustration 1 et du papier-peint pour l'illustration 2, les étudiant.e.s en discriminent des caractéristiques pour transposer des contenus d'apprentissage, construire un milieu didactique dont les œuvres sont une composante et concevoir des activités mobilisant les savoir à l'œuvre issus des référents. Ces activités de production et de réception doivent outiller sémantiquement et progressivement les apprentissages des élèves dans l'optique de développer et coconstruire, en classe en fonction d'objets et de pratiques socio-culturellement situés, le pouvoir d'agir des élèves corollaire au processus de créativité et au développement équilibré de la personne souhaité par les prescriptions.

Le matériel authentique en classe de langue : une épiphanie en classe ?

Le développement de l'approche communicative et actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères, a mis l'accent sur l'interaction effective et l'utilisation pratique de la langue dans des contextes 'authentiques', afin d'enrichir les compétences communicatives des élèves. C'est dans l'optique de développer le bagage langagier et expressif de l'élève dans des situations de communication réelles (mise en œuvre de la langue dans l'interaction) que le matériel 'authentique' entre en classe. Ce matériel n'a pas été spécifiquement conçu pour un cours de langue, mais s'adresse à l'origine à des locuteurs natifs car il est tiré du contexte socioculturel (usage de la langue) du pays dont on étudie la langue.

En effet, les supports authentiques sont des outils qui permettent de simuler une situation convoquant la langue parlée et qui offrent aux apprenants une expérience plus engageante et riches de défis (choix lexicaux, stylistiques,...) que les supports pédagogiques traditionnels. L'objectif est de préparer les étudiant.es à gérer la langue en s'immergeant dans le contexte linguistique-culturel de référence, « comme des » locuteurs natifs.

Les manuels de langues récemment publiés s'enrichissent de plus en plus des sources définies comme 'authentiques' (vidéos, chansons, podcasts...). Ces ressources sont des 'ponts' entre l'usage de la langue en classe et les situations linguistiques réelles (Harrich, 2011). Cette stratégie didactique complète l'usage des manuels et des unités d'apprentissage grammaticales, en plongeant les élèves dans des situations communicatives les contraignant à mobiliser les usages de la langue. En effet, les manuels et les codes de la langue ne suffisent pas à mobiliser son usage et son potentiel expressif. Pour approfondir et contextualiser les apprentissages langagiers, on exploite d'objets matériaux tirés du quotidien⁴.

L'introduction d'une cafetière moka Bialetti ou d'un chocolat Perugina (un exemple de *realia* parmi les divers exemples possibles) non seulement ouvre les apprentissages vers des aspects socio-culturels riches par des signes linguistiques variés, mais éveille aussi la curiosité et la motivation des élèves pour les faire accéder à des apprentissages situés leur permettant de développer une forme d'*expressivité* langagière. Amener une Bialetti aux étudiant.e.s c'est les aider à convoquer un lexique du sensible quant à la description de l'objet et de l'expérience de préparer un moka mais aussi une autre manière d'intégrer l'usage linguistique de la forme verbale de l'impératif (*svita o apri la parte superiore, toglì il filtro, metti l'acqua nella parte inferiore, rimetti il filtro, prendi la polvere di caffè, ...*).

Les *realia*⁵ seraient des potentiels pour favoriser une *expérience esthétique* (au sens de Dewey, 1934/2010) langagière par le biais de la manipulation des objets et de leur matérialité. Varier les contextes et les milieux permet la diversification des stimuli pour la mémorisation des mots qui se trouvent mobilisés en fonction des situations authentiques (Mezzadri, 2003 ; Torresan, 2016).

Discussion

A la suite de l'atelier et des échanges, nous avons constaté qu'en cours d'histoire ou de français, la référence à des affiches de campagnes politiques ou à des objets témoins - personnels et polémiques de périodes historiques - l'incursion d'œuvres culturelles inattendues est une piste d'apprentissage prometteuse.

L'incursion du « réel » entre les quatre murs d'une salle de cours peut favoriser en partie l'institutionnalisation des savoirs en rendant manifestes et tangibles les liens entre savoirs scolaires et culture (Brousseau, 1998). La présence de ce type d'objet influe également sur la motivation des élèves et leur permet de trouver plus de sens aux activités scolaires en appréhendant leurs liens avec les réalités socio-culturelles auxquelles ils sont confrontés hors classe. Ces objets inattendus peuvent également induire des apprentissages relatifs à des compétences fortement attendues par la noosphère, comme les démarches d'enquête ou scientifiques, les *softskills* ou encore par leurs aspects composites la transversalité disciplinaire. La logique ascendante des apprentissages induite par cette approche favorise la co-construction des apprentissages à partir des interactions entre actant du système (élève-savoir-enseignant.e) et le(s) milieu(x) didactique(s).

Toutefois, il ne saurait exister une « magie » du milieu ou de la tâche (Marsenach, 1981). Un potentiel piège dans le recours à ces objets inattendus serait une certaine littéralité impliquant que la présence de ces objets convoquerait, d'office, les savoirs et leur transmission. En tant que chargé.e d'enseignement, nous devons attirer l'attention des étudiant.e.s sur la question décuplée par ce type de pratique de comment présenter les objets de savoirs (Schneuwly, 2000) indépendamment de leur présence physique en classe pour favoriser les apprentissages et les expériences des élèves. Il s'agit donc de porter une attention particulière au phénomène de transposition didactique interne (Chevallard, 1991 / 1985) pour que les futur.e.s enseignant.e.s puissent mettre en place les conditions d'apprentissages permettant aux élèves une re-création du sens de ces objets, située en fonction et par le biais de leurs activités d'apprentissage. Cela pour favoriser l'apprentissage des notions abstraites ainsi que l'*expérience esthétique* des élèves, dans le but de développer leur pensée créatrice et leur processus de singularisation, indépendamment des disciplines et des ordres d'enseignement.

Bien que la présence et la convocation d'objets inattendus puissent soulever plusieurs questions didactiques, elles soulignent la richesse et la complexité du métier d'enseignant mais aussi et surtout, serions-nous tentés de dire, le pouvoir d'agir des futur.e.s enseignant.e.s pour inférer tant sur les processus d'apprentissage que sur le développement de la personnalité des élèves.

⁴ En didactique de l'italien, ces objets et ces matériaux de la vie quotidienne sont définis comme *realia*, du latin 'les choses réelles'

Références bibliographiques

- Begotti, P. (2008). Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri; *Laboratorio ITALS*, 17, 33-49.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991/1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch>
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Harrich, K. (2011). Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso dei materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico. *Italiano Lingua Due*, 2, 2, 321-335.
- Iasci, P. (2019). Uso creativo di oggetti e *realia* in aula. *Bollettino ITALS*, XVII, 80, 108-120.
- Lemonchois, M. (2018). Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIXème siècle à nos jours. In R. Rickenmann et I. Mili (Eds.). *Didactique des arts : acquis et développement* (p.19-30). *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23.
- Márquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. In R. Rickenmann et I. Mili (Eds.). *Didactique des arts : acquis et développement* (p.143-158). *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23.
- Marsenach, J. (1981). Une recherche pour les enseignants d'éducation physique, à quelles conditions ? *Staps*, 3, 39-47.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Peter Lang.
- Meschonnic, H. (2008). Le sens du langage, non le sens des mots. *Cahiers Charles V*, 44, 203-225.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, 3, 431-452.
- Mili, I. (2018). Petit Jean et l'expérience esthétique. In M.-Ch. Beaudry, S. Brehm et J.-F. Boutin (Eds.). *Discours, usages de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 18-40). Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Torresan, P. (2016). Perché far muovere gli studenti ? *Officina.it*, 26, sezione "Extra".
- Vassallo, M.-L. (2006). L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico *Bollettino ITALS*, XIV, 4.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie In B. Schneuwly et J.-P., Bronckart, (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 19-48). Delachaux et Niestlé.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.